Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9270408
Centre d'intérêt : 720

Séguin, Pierre.

Religiologie et cinéma : élaboration, expérimentation et évaluation d'une grille religiologique pour l'enseignement du phénomène religieux au collégial / Pierre Séguin. -- Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne, [1984?].

1 portefeuille (2 v. (149, 94 p.) ; 30 cm.

Titre du portefeuille. Code : 99-8051. Bibliogr. à la fin des pties. Dépouillement : v. 1. Rapport de recherche -- v. 2. Grille de lecture.

ISBN 2-550-07394-0

Vedette(s)-secondaire(s) : Collège de Bois-de-Boulogne

Descripteur(s) : Religion * Enseignement religieux * Cinéma * Film * Instrument d'analyse * Evaluation du matériel didactique * Questionnaire * Collégial (Ordre d'enseignement)

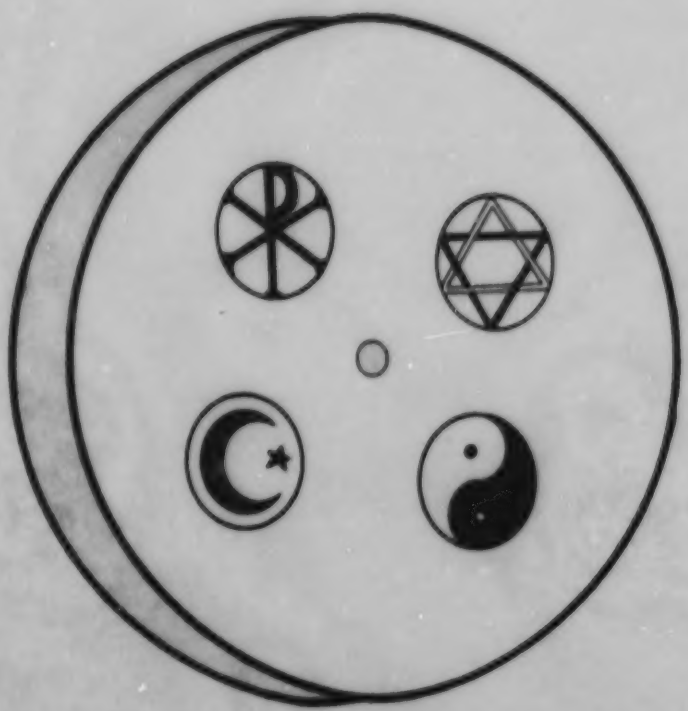
La présente recherche propose une grille "religiologique" adaptée à l'objet cinématographique pour fins d'expérimentation à l'intérieur d'un cours régulier de sciences de la religion "L'homme et ses mythes" (370-121-82). La grille de lecture définit, pour des ateliers, une démarche rigoureuse en plusieurs étapes. D'abord une étape d'assimilation et de compréhension du film selon sa logique interne, afin d'éviter tout jugement de valeur hâtif et de neutraliser les préjugés sur le genre ou le contenu du film. Puis les étudiants sont invités à explorer la richesse symbolique de l'image, à reconstituer la cohérence de la sacralité propre au film à l'étude et enfin de dégager le noyau mythique du film. L'expérimentation a révélé que le cadre d'apprentissage déterminé par la grille de lecture a permis de développer chez les étudiants des habiletés herméneutiques. D'autre part des problèmes techniques ont empêché de vérifier la réalisation de certains objectifs cognitifs. Des questionnaires d'aptitudes à réaliser une lecture religiologique d'un film, d'évaluation du travail en groupe et en atelier et d'évaluation de l'instrument didactique utilisé sont présentés en annexe. La grille de lecture est jointe au document.

Type de document :

2.965
9270418-A

Élaboration, expérimentation et évaluation d'une grille religiologique pour l'enseignement du phénomène religieux au collégial.

1. Rapport de recherche



Pierre Séguin

Collège de Bois-de-Boulogne

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du programme de subventions à l'innovation pédagogique.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès de la Direction générale ou de la Direction des Services pédagogiques du Collège, ou en s'adressant au:

Ministère de l'Education
Service de la recherche et du développement
Edifice "G" - 19e étage
1035, rue de la Chevrotière
Québec G1R 5A5

Tél.: (418) 643-6671

RÉSUMÉ

Le cinéma, expression privilégiée du folklore et de la mythologie de l'homme moderne, constitue un lieu idéal pour mettre en pratique les habiletés religiologiques de l'étudiant. Après avoir assimilé les notions fondamentales sur le comportement et le langage religieux, ce dernier pourra découvrir dans le cinéma, comme spectacle, comme langage, comme réservoir inépuisable de symboles, l'équivalent séculier d'une liturgie, l'expression et la dramatisation de valeurs contemporaines qu'il pourra dégager et auxquelles il apprendra à se confronter.

La présente recherche propose une grille religiologique adaptée à l'objet cinématographique pour fins d'expérimentation à l'intérieur d'un cours régulier de sciences de la religion "L'homme et ses mythes" (370-121-82).

La grille de lecture définit, pour des ateliers, une démarche rigoureuse en plusieurs étapes. D'abord une étape d'assimilation et de compréhension du film selon sa logique interne, afin d'éviter tout jugement de valeur hâtif et de neutraliser les préjugés sur le genre ou le contenu du film. Puis les étudiants sont invités à explorer la richesse symbolique de l'image, à reconstituer la cohérence de la sacralité propre au film à l'étude et enfin à dégager le noyau mythique du film.

L'expérimentation a révélé que le cadre d'apprentissage déterminé par la grille de lecture a permis de développer chez les étudiants des habiletés herméneutiques. D'autre part des problèmes techniques ont empêché de vérifier la réalisation de certains objectifs cognitifs. Cependant l'expérimentation a fait découvrir des lacunes de présentation et d'écriture qui ont été corrigées dans une version modifiée jointe au document.

REMERCIEMENTS

Ce document n'aurait pas vu le jour sans la collaboration de plusieurs personnes que je tiens à mentionner.

D'abord le groupe des étudiantes et étudiants-cobayes qui a manifesté une grande disponibilité et beaucoup d'intérêt pour le projet un peu farfelu de leur professeur.

Le rôle important de madame Jacqueline Bouchard qui fut présente à toutes les étapes de réalisation, de l'ébauche à l'ultime conclusion. Elle a su materner les textes sans materner leur auteur, lui laissant initiative et liberté créatrice.

Les remarques et suggestions du professeur Michel-M. Campbell, consultant et ami, ont mis à contribution sa grande expertise en religiologie et en cinéma.

L'habileté et la compétence de monsieur Jean De Marre, graphiste et artiste, ont pu donner relief et vie à un document encore trop sérieux.

L'équipe du Service de l'audio-visuel que je ne rends absolument pas responsable des pépins techniques qui ont agrémenté l'expérimentation.

Madame Louise Dionne qui a dactylographié la version finale de ce rapport. Aussi le responsable et les employés du Service de reprographie du collège, souventes fois mis à contribution.

Enfin, les collègues qui ont lu, commenté, suggéré ou conseillé, lors d'une étape ou l'autre de l'élaboration de ce document.

TABLE DES MATIÈRES

Page

RÉSUMÉ

REMERCIEMENTS

Introduction 1

1. Problématisation 7

2. Etat de la question 13

2.1 Milieu universitaire 15
2.2 Niveau collégial 17
2.3 Pratique personnelle 18

3. Cadre d'apprentissage 21

3.1 Définition du cadre d'apprentissage 23
3.2 Déroulement de l'expérience 25

4. Grille de lecture 27

4.1 Règles d'interprétation 29
4.2 Grille d'analyse 33
4.3 Grille du sacré 34
4.4 Grille du mythe 35
4.5 Grille du symbole 36
4.6 Bibliographie 36

5. Méthodologie 39

5.1 Groupe expérimental 41
5.2 Instruments de mesure 42

5.2.1 Pré-test et post-test 42
5.2.2 Evaluation du travail en groupe et en atelier . . 45
5.2.3 Evaluation de l'instrument didactique 47
5.2.4 Correction des travaux 48
5.2.5 Suivi des étudiants en ateliers 48

6. Analyse et interprétation des résultats 49

6.1 Pré-test et post-test 51

6.1.1 Les résultats 51
6.1.2 Interprétation des résultats 53

6.2 Evaluation du travail en groupe et en atelier 54

6.2.1 Les résultats 54
6.2.2 Interprétation des résultats 57

6.3 Evaluation de l'instrument didactique 62

6.3.1 Les résultats 62
6.3.2 Interprétation des résultats 66

6.4 Correction des travaux 70

6.4.1 Niveau de compréhension 70
6.4.2 L'expression de la créativité 72

6.5 Suivi des étudiants 73

6.5.1 La grille d'analyse 73
6.5.2 La grille du sacré 73
6.5.3 L'utilisation de la bibliographie 74
6.5.4 Le fonctionnement des ateliers 74
6.5.5 La conclusion du cours 75
6.5.6 Les retombées 75

6.6 Résumé des résultats 76

Conclusion 79

Liste des annexes 83

Annexe 1 - Pour une lecture religiologique 85
Annexe 2 - Pré-test 115
Annexe 3 - Post-test 119
Annexe 4 - Evaluation du travail en groupe et en atelier . . . 123
Annexe 5 - Evaluation de l'instrument didactique 127
Annexe 6 - Tableau 2 137
Annexe 7 - Tableau 3 139
Annexe 8 - Tableau 4 141
Annexe 9 - Tableau 5 143

Bibliographie 145

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Le statut des sciences de la religion dans le réseau collégial n'est ni prestigieux, ni confortable. Hors des institutions privées où on l'impose un peu lourdement, cette discipline semble tolérée là où elle est encore offerte. De plus, en tant que sciences humaines, secteur où elles acquièrent lentement reconnaissance et estime, les sciences de la religion subissent le ressac des virages technologique et autres. Cependant si l'on en juge par le cinéma, la littérature et l'actualité, le religieux est populaire, omniprésent, multiforme. Pourquoi n'aurait-il pas le droit de cité dans les cégeps? Pourquoi ne reconnaîtrait-on pas la place du religieux dans la société séculière? Pourquoi ne pourrait-on admettre que les modèles religieux survivent dans nos institutions séculières?

Etudier le religieux n'est pas une démarche nostalgique. On peut bien sûr s'intéresser à une période historique spécifique particulièrement révélatrice de l'évolution d'un courant ésotérique au sein d'une religion autochtone sur les hauts plateaux d'une région exotique donnée. Encore que cette étude hyperspécialisée pourrait éclairer un aspect négligé de la réalité religieuse de l'être humain. Mais d'un autre côté on pourra rechercher les fondements théologiques de la révolution islamique en Iran ou des voyages de Jean-Paul II à travers le monde. Ces questions plus actuelles révèleront peut-être les racines archaïques de certains comportements religieux.

La présente recherche vise à définir un autre type de questionnement et à le rendre accessible aux étudiants de cégep. A partir de notions sur le langage et le comportement religieux, les plus universellement acceptées, ne pourrait-on pas tenter de comprendre et d'interpréter des situations courantes de la vie séculière? Certains accusent Jean-Paul II d'adopter un type séculier de vedettariat. On pourrait, en contrepartie, dégager le caractère éminemment religieux du culte de l'idole dans le monde du spectacle. Pour certains japonais, la quintessence du

Zen se vit dans la cérémonie séculière du thé. Au Québec et en France, le laïcisme possède ses prophètes et ses dogmes. Pour que ces homologies ne soient pas que des analogies creuses, il faut cependant qu'elles obéissent à un cheminement herméneutique rigoureux. On peut pourtant admettre que les rapprochements entre comportements séculiers et comportements religieux pourraient permettre de mieux comprendre l'homme contemporain, qui se targue de rationalité et de technicité alors qu'il maintient devant sa propre technologie (automobile, système de son, ordinateur, etc.) des attitudes fétichistes archaïques.

Pour instaurer cette approche dans une classe du collégial, le cinéma s'impose à un double titre comme objet d'étude. D'abord en tant que spectacle, le cinéma, avec l'orientation unidirectionnelle des sièges vers un écran de lumière, son atmosphère onirique, son pouvoir de réactualiser un récit imaginaire par la technique et la disponibilité du spectateur, les vibrations collectives de l'auditoire et le retour plus ou moins pénible à la réalité quotidienne quand s'éteint l'écran, le cinéma en soi peut être perçu comme l'équivalent d'une liturgie séculière. De plus le caractère hautement symbolique du langage cinématographique l'apparente au discours mythique, moins par le contenu - quoique la mythologie et le folklore soient des sources inépuisables pour l'industrie du cinéma - que par l'écriture séquentielle, illusion d'unité par le collage d'images et d'épisodes.

L'analyse de la dimension "religiologique" du cinéma, comme spectacle et comme langage imaginaire, permettra à l'étudiant de développer une habileté herméneutique transférable au domaine des sciences humaines. De plus, la manipulation concrète de notions spécifiques et d'un lexique précis devrait amener l'étudiant à une conception objective de la religion et à une maîtrise langagière apte à décoder son expérience personnelle.

Le présent rapport de recherche propose d'abord une grille de lecture filmique élaborée à l'automne 1983, à la suite d'une pratique pédagogique de quelques années. Suivra l'analyse des résultats de l'expérimentation de cet instrument didactique auprès d'un groupe d'étudiants. Enfin on pourra trouver ci-jointe une édition de la grille de lecture, revue et corrigée à la lumière des conclusions de l'expérimentation.

1. PROBLÉMATISATION

1. PROBLÉMATISATION

En mai 1983, le comité catholique proposait au ministre de l'Éducation des Recommandations au sujet de l'éducation religieuse au collégial. Il mentionnait le principal problème de l'enseignement religieux à ce niveau: le faible taux des inscriptions. Parmi les raisons invoquées pour expliquer ce phénomène, le comité catholique signalait entre autres la qualité des cours. L'affirmation était nuancée mais elle éveillait certains doutes sur le calibre même de cet enseignement [1]. Sans partager l'ombre d'un soupçon sur la valeur de l'enseignement religieux, c'est dans le thème de la qualité de cet enseignement que cette recherche s'inscrit; non pour instaurer, mais pour maintenir cette qualité.

Cependant le problème des inscriptions aux cours de sciences de la religion, aussi criant soit-il, ne relève pas uniquement du professeur. Celui-ci ne peut malheureusement, redéfinir à lui seul les politiques et les structures du réseau collégial ou de son propre collège. Son problème d'enseignant consiste à faire face à une nouvelle génération d'étudiants pluralistes. Avec l'instauration véritable du libre choix entre l'enseignement religieux confessionnel et l'enseignement moral à l'élémentaire et au secondaire, la clientèle du niveau collégial tend à évoluer. Les étudiants inscrits aux cours de sciences de la religion n'obéissent plus à un profil uniforme.

Il y a un nombre croissant d'étudiants, n'ayant aucune racine religieuse qui identifient la religion à un comportement folklorique sans aucune prise sur leur monde. S'ils s'inscrivent à un cours de sciences de la religion, c'est par curiosité, besoin d'exotisme, ou à cause de la réputation de facilité attachée à ce cours depuis le secondaire.

---

1. COMITÉ CATHOLIQUE, Recommandations au sujet de l'éducation religieuse au collégial, Gouvernement du Québec, mai 1983, p. 3 et 4.

Mais, dans un même groupe-classe, on trouvera bien sûr des étudiants engagés à des degrés divers dans le domaine religieux. Les uns se rattachent à la religion de leurs parents, face à laquelle ils cherchent à se situer. D'autres viennent à peine d'adhérer à quelque courant religieux nouvellement découvert. Mais qu'ils soient éveillés au phénomène religieux par la religion de leurs parents ou par une expérience personnelle, ils n'abordent pas l'étude du religieux avec la même ingénuité que l'étudiant motivé par sa seule curiosité intellectuelle ou par une recherche très large.

Or les cours de sciences de la religion du collégial pourraient décevoir ces deux catégories d'étudiants. En effet, l'insistance sur l'"histoire" des religions risquerait, à la limite, de nourrir le préjugé des uns sur la folklorisation ou la désuétude du religieux; alors que l'étude des traditions exotiques pourrait s'aliéner les étudiants engagés dans le religieux d'ici.

De plus si l'étudiant accepte de considérer "objectivement" une forme exotique de religieux, il n'applique plus cette froide distanciation à une question dans laquelle il se sent impliqué. L'étudiant engagé cherche souvent, dans un cours, des confirmations et des encouragements au lieu de s'ouvrir à une recherche critique véritable, qu'elle soit théologique ou anthropologique. Or cette résistance est bien souvent attribuable au manque chronique d'instruments sémantiques pour verbaliser son expérience. Généralement les étudiants se sentent vulnérables au moindre questionnement et se réfugient dans la formule toute faite ou l'indicible.

Dans le film de Gilles Blais, Les Adeptes, on assiste à un échange de sourds entre un disciple de la conscience de Krishna, donneur de Bhagavad Gîtâ, et une jeune évangéliste, vendeuse de Bible. L'un cite l'enseignement de Krishna sur la réincarnation, l'autre réplique par un verset biblique sur la résurrection. Confronté à cette séquence, l'étudiant dénonce l'incompréhension réciproque des deux protagonistes.

Cependant, lors d'une discussion ouverte sur l'athéisme, le même étudiant se montrera incapable de compréhension et dénoncera ceux qui ne croient en rien. Seule une clarification de vocabulaire pourra l'amener à nuancer sa pensée et à entrevoir, sans se sentir menacé, la position de l'autre.

Le nouveau pluralisme dans les groupes-classes rend plus criant le besoin d'un regard objectif sur la question religieuse et la nécessité d'outils sémantiques précis. Mais, curieusement, dans ses attentes, l'étudiant néglige cet aspect "utilitaire" du cours de sciences de la religion. Il vient parfaire sa culture générale, non pas faire l'apprentissage d'un nouveau regard sur les cultures et sur les valeurs.

Le problème de l'enseignement religieux au collégial peut se résumer ainsi: comment intéresser des étudiants dont les expériences religieuses sont très variées, à la limite inexistantes pour certains, comment les intéresser à l'étude d'un même objet dans le but de développer chez eux un regard objectif et un discours articulé sur le phénomène religieux, ainsi qu'une ouverture au pluralisme.

2. ÉTAT DE LA QUESTION

2. ÉTAT DE LA QUESTION

Alors que la théologie catholique reconnaît de plus en plus l'apport essentiel des sciences de la religion à l'étude du christianisme [1], alors que les expériences religieuses se font plus variées et plus déroutantes, alors que les querelles entre religions sont loin d'être éteintes, l'étude objective du religieux s'impose autant pour mieux comprendre que pour mieux se comprendre.

2.1 Milieu universitaire

Or cette étude objective peut se faire par une approche historique ou par les problématiques diverses des sciences humaines. Au Québec, depuis 1970, à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Montréal, se définit une discipline nouvelle, la religiologie. Ce néologisme désigne une approche du religieux qui vise à circonscrire la spécificité de ce champ culturel. En tant que science humaine, la religiologie rassemble toute la documentation sur le phénomène religieux pour dégager une compréhension du religieux par l'intérieur et non plus sous un angle psychologique, sociologique ou politique. Une stratégie semblable a été utilisée pour définir le champ et la méthode de la criminologie.

La religiologie vise donc à dégager les lois et les modèles du discours et du comportement religieux. A ce titre elle se présente d'abord comme une herméneutique, volonté de comprendre et de restituer le religieux dans l'ensemble du comportement humain. Or dès 1970, les premiers essais de définition de la religion ont montré l'impossibilité de limiter le

---

1. Dans leur "remake" de l'Initiation théologique des années 1950, entrepris par les Editions du Cerf, les co-directeurs, Bernard Lauret et François Refoulé ont déjà inscrit dans le Tome I: Introduction deux articles sur le langage religieux, "Poétique et symbolique" de Paul Ricoeur et "Mythe et sacré" de Michel Meslin, en plus de consacrer plus du tiers du livre au "Christianisme vu du dehors" et au "Christianisme parmi d'autres religions". Voir Initiation à la pratique de la théologie, Introduction, les Editions du Cerf, Paris, 1982, 544 p.

religieux à un secteur précis de la culture [1]. Il apparaît comme une dimension ou un aspect de tout geste culturel. Bien sûr, cette nouvelle conception du religieux fait éclater les credo et les apologies traditionnels, car la religiologie prétend échapper à l'apologie du religieux lui-même, pour contribuer à la compréhension de toute dramatique de valeur.

En tant qu'herméneutique, la religiologie s'inscrit dans le prolongement des sciences humaines de la religion. Déjà les travaux de Mircea Eliade [2] et son intérêt pour différents aspects de la culture contemporaine annonçaient le développement du geste herméneutique en histoire des religions. De plus Georges Dumézil, dans son étude de la tradition indo-européenne [3], appliquait à des documents anciens, par exemple La Bhagavad Gîtâ, les techniques les plus récentes de l'analyse structurale. Cette volonté d'aller au delà du matériel historique brut et de soumettre les documents à une interprétation rigoureuse et créatrice de sens, cette volonté se retrouve clairement chez les promoteurs du projet religiologique.

Plus largement, c'est l'ensemble des sciences humaines qui est revitalisé par les différents courants herméneutiques. Ainsi l'oeuvre du sociologue Lucien Goldman a marqué non seulement la critique littéraire, mais aussi l'approche sociologique même. Le structuralisme génétique de Goldman [4] fait précéder toute analyse sociologique d'un roman de la recherche de la cohérence interne de cette oeuvre littéraire. D'abord

---

1. Voir KISHIMOTO, Hideo, "Religiology" dans Numen, XIV, mars 1967, pp. 81-86.

2. A titre d'exemples, notons "Les mythes du monde moderne" dans Mythes, rêves et mystères, Idées, Gallimard, 1957, pp. 21-39; "Survivances et camouflages des mythes" dans Aspects du mythe, Idées, Gallimard, 1963, pp. 137-232; "Modes culturelles et histoires des religions", dans Occultisme, sorcellerie et modes culturelles, Les Essais, Gallimard, Paris, 1978, pp. 11-29.

3. Voir DUMÉZIL, Georges, Mythe et épopée: vol. I: L'idéologie des trois fonctions dans les épopées des peuples indo-européens, Bibliothèque des sciences humaines, Gallimard, Paris, 1968.

4. Voir GOLDMAN, Lucien, Pour un structuralisme génétique, Médiations (46), Gonthier, Paris, 1966, p. 157ss.

comprendre l'oeuvre et la vision du monde qu'elle propose avant de l'expliquer en termes sociologiques. Ce moment de compréhension ou d'interprétation d'une oeuvre, ce moment d'attention aux valeurs qui y sont exposées, détermine, à la limite, la pertinence du regard du sociologue.

La religiologie se situe donc au carrefour des sciences de la religion et des sciences humaines en général. Elle propose, à l'instar de Goldman, une attention particulière aux valeurs inscrites dans toutes les activités culturelles et les étudie sur l'arrière-fond des idées religieuses présentes et passées. D'où une préoccupation pour l'actualité culturelle et une conscience historique de l'héritage religieux de l'humanité.

2.2 Le niveau collégial

La révision récente des cours de sciences humaines de la religion au collégial confirme une évolution dans le contenu des cours. Auparavant la liste des descriptions de cours s'ouvrait sur onze cours d'histoire des religions, soit histoire générale ou histoire comparée[1]. Suivaient deux cours selon les approches psychologique et sociologique. La liste révisée montre une plus grande attention à la qualité de l'approche scientifique.

De fait la révision fut réalisée autour des approches pratiquées par les enseignants. Et dans les documents de travail, chaque catégorie de cours était précédée d'objectifs particuliers à chacune des approches. Dans la version définitive [2] ces divisions ont été omises, mais l'ordre même des cours et une lecture attentive révèlent comment cette liste a été ébauchée. On y retrouve des initiations (à la diversité des religions et à l'approche "scientifique" du religieux), les approches historique, sociologique, phénoménologique, psychologique, anthropologique, philosophique et religiologique.

---

1. Voir Cahiers de l'enseignement collégial 1980-1981, 2: Description de cours, Gouvernement du Québec, 1980, pp. 420-460.
2. Voir Cahiers de l'enseignement collégial 1983-1986, 2: Description de cours, Gouvernement du Québec, 1983, pp. 452-460.

Cette liste révisée, il faut le noter, n'introduit pas de nouvelles méthodes ou approches, mais reconnaît et précise la pratique des enseignants qui avaient fait éclater la catégorie relativement désuète de "l'histoire comparée des religions". Ainsi les Cahiers de l'enseignement collégial reconnaissent indirectement la pratique de l'approche religiologique dans certains cégeps.

2.3 Pratique personnelle

Pour ma part, depuis 1975, j'essaie de développer, à côté des cours d'histoire des religions et de théologie, un cours qui privilégie l'approche religiologique. Ce cours, auparavant intitulé "Histoire comparée des religions I", fait maintenant partie des cours d'initiation sous le titre "L'homme et ses mythes". Son orientation religiologique avouée vise, au delà de l'assimilation de notions théoriques sur le discours religieux, l'apprentissage d'une habileté interprétative ou herméneutique.

Ce qui caractérise cette approche c'est l'utilisation d'une réalité culturelle non explicitement religieuse comme objet d'étude, terrain d'entraînement au geste herméneutique. Un objet séculier à l'image de la société séculière et pluraliste que connaissent les étudiants, un objet dans lequel le regard religiologique leur apprend à déceler, sinon les vestiges du religieux traditionnel, du moins une dramatique de valeurs.

J'ai déjà décrit cette pratique pédagogique dans la revue Médium[1]. Cette année-là, après avoir permis aux étudiants, avec plus ou moins de succès, de choisir leur objet d'étude dans tous les secteurs de la culture, je leur avais proposé l'étude commune d'un film. L'expérience avait su capter l'attention des étudiants et permis l'atteinte de plusieurs objectifs du cours. Cependant l'application d'une grille de lecture religiologique au cinéma posait des problèmes méthodologiques que les répétitions ultérieures du cours ont continué à soulever.

---

1. SÉGUIN, Pierre, "La fièvre pédagogique" dans Médium, no 16, 1981, pp. 26-29.

Comment amener les étudiants à découvrir les enjeux importants d'un film sans se perdre dans des sentiers secondaires? Comment amener les étudiants à faire le lien entre le langage contemporain du cinéma et des exemples concrets de discours religieux? Comment leur permettre d'objectiver le contenu d'un film? Comment adapter clairement les notions de sacré et de mythe à un film? Quelles sont les limites d'une lecture religiologique que l'étudiant peut réaliser à l'intérieur d'un cours?

La présente recherche avait pour but de répondre à ces questions en structurant le cadre d'apprentissage déjà expérimenté, en rédigeant une grille religiologique d'analyse filmique et en expérimentant dans un cadre rigoureux ces appareils didactiques.

3. CADRE D'APPRENTISSAGE

3. LE CADRE D'APPRENTISSAGE

3.1 Définition du cadre d'apprentissage

Le cadre d'apprentissage dont j'entreprends ici la description a été défini pour le cours "L'homme et ses mythes" (370-121-82). Il se situe au terme d'un premier volet théorique (environ 24 heures d'exposés magistraux et d'ateliers) où ont été présentées aux étudiants les notions fondamentales suivantes: essais de définition de religion, relations entre religion et culture, relations entre religion et langage, le sacré, le mythe, le symbolisme religieux. Il y a eu aussi une évaluation de l'acquisition de ces connaissances théoriques par l'étudiant.

La durée du cadre d'apprentissage a été fixée à 18 heures pour fins d'expérimentation. (Elle pourrait varier selon certaines conclusions de la recherche). A noter que la distribution de ces activités d'apprentissage implique des cours de trois heures consécutives. Le tableau suivant en donne la description détaillée:

Première semaine (3 heures)	Une introduction rapide aux objectifs de la démarche. Présentation très générale du film dont le choix a été fait par le groupe. Visionnement intégral du film en cherchant à recréer l'atmosphère de la salle de cinéma. *Objectif:* permettre aux étudiants de vivre collectivement le film et la situation onirique qui le baigne. (Voir BARTHES, Roland, "En sortant du cinéma", Communications 23, Seuil, Paris, 1975, pp. 104-107). Dans la mesure où la lecture religiologique du film consiste à recréer le vécu du spectateur, le drame "mythique" auquel il participe, il est important que l'étudiant connaisse ce premier contact "naïf" avec le film. Après la projection ou le visionnement, remise aux étudiants de la grille religiologique pour lecture préalable.

Deuxième et troisième semaines

(6 heures)

Phase d'épellation du film en groupe-classe.

Réponses aux questions des étudiants portant sur la grille de lecture. Présentation détaillée des règles d'interprétation.

Visionnement du film séquence par séquence. C'est le moment de s'entendre collectivement sur le titre et la numérotation des séquences (à moins d'avoir accès au découpage original du film).

C'est aussi le moment pour les étudiants de compléter les fiches-contenu de la grille de lecture.

Au début c'est au professeur de prendre l'initiative de poser les premières questions (mais non d'y répondre) sur les différentes composantes de la séquence. Après quelques minutes les membres du groupe soulèvent leurs propres interrogations.

L'item 1 des pré-test et post-test (voir annexes) fournit quelques exemples de questions permettant l'inventaire d'une séquence. A première vue ces questions semblent viser des détails insignifiants, mais l'étudiant doit rapidement découvrir qu'il n'y a rien d'insignifiant dans un film bien construit. Il n'est pas nécessaire que chaque séquence fasse l'objet d'une analyse aussi fouillée, mais les toutes premières séquences doivent être scrutées à la loupe car, de leur compréhension, dépend bien souvent la compréhension du film entier.

L'objectif de cette démarche d'épellation est d'amener l'étudiant à relier chacun des détails au sens général du film, à sa logique interne.

Si la durée du film n'excède pas une heure trente, il est possible, en 6 heures, de visionner deux fois chacune des séquences (ce qui est important pour que les étudiants s'imprègnent des images du film) et de permettre au groupe d'éclairer considérablement le sens général du film.

Quatrième et cinquième semaines

(6 heures)

Ateliers

En ateliers de quatre, les étudiants complètent la grille de lecture (les résultats de l'expérimentation suggèrent d'ajouter trois heures à la période d'atelier).

Sixième semaine (3 heures)	Plénière Période idéalement consacrée à la mise en commun et à la confrontation des diverses lectures du film. Lors de l'expérimentation, la dernière semaine fut consacrée au post-test.

3.2 Déroulement de l'expérience

Lors de l'expérimentation à l'automne 1983, le film choisi fut La guerre du feu, une co-production franco-canadienne. L'absence presque totale de dialogues, parce que le réalisateur a opté pour le "préhistorique", langage créé par Anthony Burgess, a permis aux étudiants d'investir beaucoup sur la valeur symbolique des décors.

Le cours avait lieu, les vendredi matin, de 8 à 11 heures. Ce n'est pas un horaire idéal pour ce type d'apprentissage. Malgré la disponibilité entière des étudiants, il est très difficile de recréer l'atmosphère d'un cinéma si tôt le matin. De plus il n'est pas moins difficile de se replonger dans le noir après une nuit de sommeil plus ou moins longue, de passer d'un univers onirique à l'autre. Au début de chaque activité, il fallait attendre un certain temps avant que le groupe et les individus se "réchauffent". Cependant, ces quelques difficultés ne furent pas insurmontables.

Les contre-temps véritables et inévitables furent causés par l'implantation d'un nouveau service vidéo. En septembre 1983 furent inaugurés dans les deux pavillons du collège de Bois-de-Boulogne des locaux-vidéo directement câblés au service audio-visuel. Il avait semblé une bonne idée de réserver un de ces nouveaux locaux pour l'expérimentation. Cependant, la pratique étant nouvelle, ce sont les premiers utilisateurs qui en ont vécu les avantages et les inconvénients.

Inconvénient numéro un: les cours débutent à 8 heures, mais les employés de l'audio-visuel commencent leur journée à 9 heures, confiant à un programmeur automatique le soin de faire démarrer les appareils. Résultats: il y eut une brève panne dans la nuit du jeudi 17 novembre et le lendemain il fallut attendre l'arrivée des employés pour commencer; le dernier vendredi, jour du post-test, ce n'était pas la bonne cassette qui était programmée et il fallut à nouveau attendre une heure pour réaliser cette étape essentielle de vérification.

Inconvénient numéro deux: comme les commandes à distance ne comportent pas de système de localisation numérique, il était fastidieux de retrouver une séquence sur la bande vidéo et absolument téméraire de vouloir comparer deux séquences du film le moindrement éloignées. D'où une manipulation laborieuse qui a causé des retards dans l'horaire et l'abandon rapide du double visionnement de chaque séquence. Les étudiants ont volontairement pallier à cette lacune, car tous les ateliers sauf un se sont farcis un visionnement supplémentaire dans les cubicules de la bibliothèque.

Ces contre-temps imprévisibles, qui ont malheureusement limité les périodes d'ateliers, n'ont pas eu trop de répercussions sur la qualité du travail des étudiants. Ces derniers ont accepté de compléter le travail hors des périodes prévues. Cependant, j'y reviendrai plus loin, les retards ont perturbé considérablement le modèle prévu d'expérimentation et d'évaluation.

4. GRILLE DE LECTURE

4. GRILLE DE LECTURE

La grille de lecture qui sera ici présentée est celle qui fut utilisée lors de l'expérimentation, sous le titre Pour une lecture religiologique (Annexe 1). C'est donc avec cet instrument que les étudiants ont travaillé. Le document leur était offert dans une chemise sous la forme de feuilles volantes paginées, dont l'ordre pouvait être changé selon les besoins du travail.

Chaque section de la grille (sacré, mythe ou symbole) possède sa logique propre et les questions qui la composent doivent être traitées dans l'ordre, mais dans un atelier donné on pouvait commencer par l'une ou l'autre section ou, après division des tâches, mener les trois de façon concomitante. Seule la première section, la grille d'analyse, s'imposait à tous comme démarche préalable. Donc le sommaire ne se voulait pas un énoncé de la démarche à suivre, mais une simple classification des divers documents.

4.1 Règles d'interprétation

Les règles d'interprétation sont de deux ordres, des règles générales et des règles de lecture strictement religiologiques. Les premières s'inspirent de différentes écoles structuralistes (philosophie, sociologie, critique littéraire), les autres se déduisent de la notion religiologique capitale de mythe/rite.

Le premier principe de lecture énonce l'importance de comprendre l'oeuvre selon ses propres termes. "D'abord chercher à comprendre le film selon sa propre logique." La démarche herméneutique est d'abord de comprendre au lieu de porter un jugement esthétique ou moral. Cette règle est appliquée par Goldman à son analyse du roman.

> Tout roman, récit imaginaire, est une sorte de discours et ce discours est cohérent. C'est la recherche des multiples aspects de cette cohérence qui doit constituer la première étape, complexe et délicate, de toute analyse en profondeur .[1]

La règle suivante insiste sur l'importance significative de tout détail dans le film. On en retrouve un énoncé très clair chez Roland Barthes:

> Il n'en reste pas moins qu'un récit n'est jamais fait que de fonctions: tout, à des degrés divers y signifie. Ceci n'est pas une question d'art (de la part du narrateur), c'est une question de structure: dans l'ordre du discours, ce qui est noté est, par définition, notable: quand bien même un détail paraîtrait irréductiblement insignifiant, rebelle à toute fonction, il n'en aurait pas moins pour finir le sens même de l'absurde ou de l'inutile; tout a un sens ou rien n'en a.[2]

Cette règle étonne, voire même scandalise les étudiants au premier abord. Lors d'une analyse antérieure du film The Elephant Man, les étudiants avaient conservé un vif souvenir du rôle d'un chien dans le film. Dans une séquence, en effet, on voit une rue déserte de Londres, puis pendant quelques secondes la caméra montre un chien qui traverse cette rue en diagonale. Il a fallu plusieurs minutes de discussion pour faire admettre aux étudiants qu'il s'agissait d'une mise en scène délibérée et que ce chien disait quelque chose sur l'homme-éléphant. Trop pris par le film, victimes de l'effet produit par le réalisateur, ils n'y avaient d'abord vu qu'un événement fortuit capté par la caméra. De fait, l'application rigoureuse de cette règle oblige les étudiants à un effort maximal d'objectivation.

---

1. FALARDEAU, Jean-Charles, Imaginaire social et littérature, Reconnaissances , Hurtubise HMH, Montréal, 1974, p. 94.
2. BARTHES, Roland, "Introduction à l'analyse structurale des récits" dans Communications 8: L'analyse structurale des récits, Points , Seuil, Paris, 1981.

La troisième règle vise à libérer les étudiants de l'autorité sclérosante du dieu-auteur ou réalisateur. Ou ils cherchent à trouver une réponse toute faite dans l'opinion de l'auteur, ou ils n'osent pas émettre leur opinion de peur d'entrer en contradiction avec le réalisateur. Il ne s'agit pas ici d'affirmer que l'on peut dire n'importe quoi, mais que la lecture d'une oeuvre par son auteur, quoique privilégiée, n'est qu'une lecture de l'oeuvre et que, dans la mesure où elles respectent la logique de l'oeuvre, d'autres lectures peuvent la compléter. Cette règle et son application s'avèrent très utiles pour conférer un certain statut aux propos des étudiants et à leur libre exploration du film. Il ne s'agit pas seulement de découvrir que le passage du chien dans telle séquence de L'homme-éléphant a été voulu par le réalisateur, il faut maintenant discuter du sens de ce détail dans le film.

La règle suivante parle de réinventer le film. Elle vise le produit final du geste herméneutique. L'interprète ne se contente pas de mémoriser les images d'un film, d'en répéter fidèlement le contenu ou d'y ajouter quelques commentaires plus ou moins redondants. Il découvre et fait découvrir l'oeuvre sur un jour nouveau. Après avoir tenté divers réaménagements de cette collection d'images, qu'est le film, l'étudiant devra refaire son film. "Le geste de l'inventeur est de tirer de ce désordre - mais presque comme on tire au sort - l'événement rare, l'information riche" [1]. Au terme de l'opération, l'interprète devrait avoir ajouté au film une lecture, une dimension, un éclairage.

Si tel est l'objectif du travail herméneutique, c'est que toute oeuvre est plurielle, porteuse de sens multiples. Cette richesse peut être doublement relative aux qualités intrinsèques de l'oeuvre et à la virtuosité de l'interprète, mais la multiplicité du sens est indéniable.

---

1. FRÉMONT, Christiane, "Michel Serres ou l'art d'inventer", dans Critique, Editions de Minuit, Paris, Janvier 1979, p. 61.

Cependant il y a interprétation et interprétation. La dernière règle énonce deux principes de validation d'une lecture. D'abord une bonne interprétation doit faire ressortir l'originalité de l'oeuvre. Il n'est pas question ici de propos généraux sur telle catégorie de cinéma ou sur tel genre de films; l'interprète étudie une oeuvre singulière et la singularité même de l'oeuvre. De plus sa lecture est valable dans la mesure où, surgie de l'oeuvre, elle tient compte de toute l'oeuvre. A la limite une excellente lecture peut faire sens de tous les éléments du film et les intégrer dans une vision d'ensemble.

Les règles pour une lecture religiologique reposent sur une homologie de structure entre une séance de cinéma et une cérémonie religieuse où le fidèle ou l'adepte vit les mystères de sa foi.

> *Vivre* les mythes implique donc une expérience vraiment *religieuse* puisqu'elle se distingue de l'expérience ordinaire, de la vie quotidienne. La *religiosité* de cette expérience est due au fait qu'on réactualise des événements fabuleux, exaltants, significatifs ...; on cesse d'exister dans le monde de tous les jours et on pénètre dans un monde transfiguré, auroral, imprégné de la présence des Etres Surnaturels. Il ne s'agit pas d'une commémoration des événements mythiques, mais de leur réitération. les personnes du mythe sont rendues présentes, on devient leur contemporain. Cela implique aussi qu'on ne vit plus dans le temps chronologique, mais dans le Temps primordial, le Temps où l'événement a eu lieu pour la première fois .[1]

Le religiologue n'affirme pas que le cinéma est une institution religieuse, mais que la structure spécifique du couple mythe/rite, (double temporalité, transfert dans le temps, réitération dramatique des événements) se retrouve, toute proportion gardée, dans le comportement séculier de l'homme contemporain fréquentant une salle de cinéma. Toute proportion gardée parce qu'il y a un certain cinéma qui refuse cette

---

1. ELIADE, Mircea, Aspects du mythe, Idées , Gallimard, Paris, 1968 p. 31.

possibilité de projection aux spectateurs, parce que la temporalité historique n'est jamais abolie dans une salle de cinéma où le broyage du maïs soufflé accompagne les soupirs d'une scène d'amour, parce que le spectateur demeure conscient du caractère artificiel de son évasion, etc.

Cependant, la similitude est trop grande, pour que le religiologue limite sa lecture d'un film à une simple lecture de texte. Un film est d'abord, en tant que spectacle, un récit vécu, une situation existentielle où le texte filmique est capté par tout l'être avant de faire l'objet d'une saisie intellectuelle distanciée, une participation active à un drame plus "réel" que la réalité quotidienne. En ce sens l'approche religiologique prétend reconnaître au film ses qualités dramatiques et reconstituer ce qui fait qu'un film a de l'impact sur le spectateur. D'où l'importance accordée à la réitération dramatique et à l'identification du spectateur aux personnages du film et à leurs valeurs.

De plus, l'objectif de la lecture religiologique est d'esquisser un discours religieux issu des valeurs véhiculées par le film et partagées, au moins la durée d'une projection, par les spectateurs.

4.2 Grille d'analyse

Cette section de la grille de lecture fournit un outil de base pour connaître le contenu du film. Elle propose un traitement minimal des images: une classification, un résumé et des questions spontanées de compréhension. Les fiches sont conçues pour être utilisées pendant un visionnement. Elles devraient amener l'étudiant à être attentif aux dimensions visuelle et sonore du film, à s'intéresser au décor, aux dialogues et aux gestes des différents personnages. Il est important de les remplir exhaustivement, parce qu'elles constitueront la matière première du travail d'interprétation. Le résumé permet non seulement une identification rapide et précise de chaque séquence, mais il vise aussi à

permettre à l'étudiant de capter l'unité dramatique de ces ensembles de plans. En notant les interrogations qui lui viennent spontanément, il est à espérer que l'étudiant pourra tenter de les résoudre par le visionnement des séquences suivantes ou en approfondissant sa compréhension du film. Du moins il sera moins porté à oublier ou à fermer les yeux sur un aspect non résolu du film. Enfin il apparaît important d'uniformiser, pour tous, le titre et le numéro de chaque séquence, non seulement pour la correction, mais pour toute mise en commun ultérieure des résultats et des lectures.

Dans le document Pour une lecture religiologique, il y avait vingt fiches d'analyse, identiques, non numérotées.

4.3 La grille du sacré

Le concept de sacré ici utilisé est typiquement éliadien [1]. De même que la diversité des expériences religieuses rend impossible une définition unique et universelle du sacré (sinon par son opposition au profane), il est impossible de définir "un" sacré cinématographique. Eliade identifie le sacré à un régime ontologique particulier. Le sacré a plus d'être, il détermine une réalité non-homogène. Au cinéma le héros traverse l'écran; certains accessoires ont plus de présence que les personnages; les lieux de tournage sont choisis avec grand soin et léchés par la caméra; quant aux situations dramatiques, elles sont souvent dramatisées par une phrase musicale, un angle de caméra, un éclairage particulier. Il y a donc des personnages, des objets, des lieux, des séquences, qui ont plus de présence, plus d'être que d'autres aux yeux du spectateur. Cependant les raisons de cette présence, de cette réalité ou de cette sacralité, changent considérablement d'un film à l'autre. La beauté, la jeunesse ou le "sex-appeal" sont souvent les attraits premiers de l'héroïne ou du héros, mais en d'autres films, comme The Elephant Man, la laideur devient objet de fascination. Il n'y a donc pas "une" sacralité cinématographique, mais, dans chaque film, une cohérence, une hiérarchie, un système de sacralité.

1. Voir ELIADE, Mircea, Le sacré et le profane, Idées , Gallimard, Paris, 1967.

L'objectif de la grille est de reconstituer cette cohérence du sacré autour de quatre pôles: les personnages ou héros/hérofnes, les lieux ou l'espace, les objets ou l'espace restreint, les séquences ou la temporalité. Cette reconstitution vise aussi à amener l'étudiant à réaliser des découpages différents et successifs dans le matériel cinématographique pour en dégager des réseaux de relations nécessaires à la définition du mythe. La pratique de ces grilles enseigne que ce sont d'abord les liens entre les séquences du film qui mènent à la découverte du mythe, c'est pourquoi une attention toute particulière est accordée à la classification des séquences et à leurs interrelations.

4.4 La grille du mythe

La notion de mythe sous-jacente à cette grille est aussi éliadienne. Le mythe, mettant en scène des héros et des hérofnes, est avant tout le récit exemplaire réactualisé par la répétition rituelle. Le cinéma recrée la temporalité mythique du récit et permet aux spectateurs d'en revivre les situations dramatiques. A la limite, on pourrait même considérer que plusieurs films sont des récits de création à l'origine d'une mode vestimentaire ou linguistique, d'un comportement social, d'un courant de libéralisation ou de conservatisme.

En focalisant l'attention de l'étudiant sur l'invariant du film, la grille du mythe est aussi structuraliste dans le sens que Michel Serres reconnaît à cette expression: "Une analyse est structurale ... lorsqu'elle sait isoler un ensemble d'éléments et de relations, sur lequel il est possible de raisonner sans faire appel à la signification du contenu donné"[1]. Il n'est pourtant pas question d'exiger de l'étudiant une analyse structurale rigoureuse, mais de l'amener à dégager un ensemble de relations solidement chevillé au texte du film. Il pourra alors

---

1. SERRES, Michel, Hermès I: La communication, Editions de Minuit, Paris, 1968, p. 32.

exposer les différentes variances de ces relations dans le film en montrant comment elles se manifestent différemment d'un personnage à l'autre. Puis l'étudiant est invité, par la comparaison avec la littérature sacrée ou religiologique, à faire éclater la richesse des significations religieuses inscrites dans l'invariant du film. En d'autres termes, il compare le mythe du film à d'autres pensées religieuses.

4.5 La grille du symbole

La grille du symbole est nettement plus conventionnelle. Elle s'inspire des notions classiques de symbole qui soulignent le caractère équivoque de la relation entre le symbolisant et le symbolisé, de même que l'impérialisme du symbolisant qui prétend évoquer tous les aspects, même contradictoires, du réel.

L'objectif de la grille est de permettre à l'étudiant d'explorer l'épaisseur sémantique de l'image. Il ne s'agit pas d'en faire un examen exhaustif, mais de faire surgir une compréhension nouvelle par l'évocation d'une signification moins triviale d'un symbole.

4.6 La bibliographie

La bibliographie se veut strictement un support à la grille du mythe qui exige la comparaison du film à une littérature déjà constituée. À l'origine de la recherche, il avait été question de produire une bibliographie thématique pouvant être utilisée pour l'interprétation des films les plus divers. Cependant il s'est avéré que l'élaboration d'une telle bibliographie risquait d'orienter le travail des étudiants en les limitant à quelques titres selon le thème du film. Il a semblé préférable de produire une bibliographie générale qui permettrait une recherche plus libre.

A cause de la brève période au cours de laquelle doit se réaliser le geste herméneutique, il a semblé judicieux de faciliter le travail de recherche en se limitant aux ressources de la bibliothèque locale.

L'accès immédiat des étudiants à la littérature sacrée, dans sa version intégrale ou à l'intérieur de recueils, semble peu probable car cela implique des connaissances préalables qui ne sont pas requises pour le cours. Cependant les livres sacrés sont mentionnés pour permettre une consultation ultérieure à la suite d'une référence trouvée dans un dictionnaire ou une étude sur le symbole.

Les études sur la mythologie et le symbolisme ont été choisies en fonction de leur facilité de consultation (index) et de la quantité des exemples qu'elles proposent. Les exposés strictement théoriques sur le mythe ou le symbole ont été omis, car ils n'offraient pas un matériel immédiatement exploitable par l'étudiant.

5. MÉTHODOLOGIE

5. MÉTHODOLOGIE

L'expérimentation du cadre d'apprentissage et de la grille de lecture s'est faite au Cégep de Bois-de-Boulogne, au cours de la session automne 1983, à l'intérieur du cours "L'homme et ses mythes" (370-121-82).

5.1 Le groupe expérimental

Le groupe qui s'est prêté bien volontiers à cette expérience était constitué de 18 étudiantes et étudiants. Comme les autres cours de sciences de la religion ce cours s'adressait à un large éventail d'étudiants, d'où le caractère hétérogène du groupe. Cependant ce facteur de diversité n'est pas un handicap dans une démarche qui vise à explorer le pluriel d'un texte filmique.

Composition du groupe expérimental

Nombre:	18	*Cours de Sciences de la religion déjà suivis au Cégep:*	
Sexe féminin:	12	Aucun:	13
masculin:	6	1 cours:	4
		2 cours:	1
Age:			
17 ans:	2	*Concentration:*	
18 ans:	9	Informatique:	1
19 ans:	5	Lettres:	3
20 ans:	2	Philosophie:	2
		Psychologie:	2
Niveau:		Sc. administratives:	2
1ère année:	3	Sc. de la santé:	5
2ième année:	12	Sc. de l'éducation:	1
3ième année:	2	Sc. humaines:	1
4ième année:	1	En changement:	1

5.2 Instruments de mesure

Plusieurs instruments de mesure furent utilisés pour évaluer le cadre d'apprentissage et la grille de lecture. Ce sont des instruments originaux ou des adaptations de questionnaires déjà administrés au collégial.

5.2.1 Pré-test et post-test

Facteurs ou aspects mesurés

Ces deux questionnaires administrés l'un au début et l'autre au terme de l'apprentissage visaient à mesurer le degré de réalisation de trois objectifs cognitifs, à savoir, développer: l'habileté à objectiver le contenu d'un film, l'habileté à réaliser une lecture religiologique d'un film, et une compréhension ouverte et structurée du religieux.

L'objectivation du contenu d'un film consiste à reconnaître le contenu et les significations d'une image au delà de l'impression ou de l'émotion qu'elle a suscitée chez soi. L'étudiant peut-il intégrer un détail (une image) dans le sens général du film?

L'habileté à faire une lecture religiologique d'un film consiste à savoir dégager du film une signification religieuse globale inscrite dans le sens premier du film. Les deux aspects sont indissociables: la fidélité au texte filmique et l'attention à la dimension religieuse de l'image. Une imagination débordante sans références solides au film est tout aussi déficiente qu'une lecture terne qui répète le contenu premier du film.

Quant à la compréhension ouverte et structurée du religieux elle implique un juste équilibre entre les extrêmes que sont une conception strictement confessionnelle de la religion et une notion très lâche ou fourre-tout du religieux. Cette compréhension se manifeste en particulier par la maîtrise des concepts religiologiques de base (sacré, mythe/rite et symbole).

Les deux questionnaires

Les deux questionnaires (Annexes 2 et 3), intitulés Aptitudes à réaliser une lecture religiologique d'un film, sont composés d'items similaires et uniquement de questions ouvertes. Le premier item comporte 8 sous-questions sur la première séquence des films, La guerre du feu (pré-test) ou Alien (post-test). La forme identique de chacune des questions ("Pourquoi telle chose?") vise, à la fois, à inviter l'étudiant à définir la signification d'une image à l'intérieur du film et à uniformiser le degré de difficulté de chaque question. Malgré le caractère différent des deux films, l'item 1 comporte 3 questions sur la mise en scène (M), 2 sur les comportements des personnages (C), 2 sur des objets (O) et 1 sur les dialogues (D); cela afin d'éviter la disparité dans la difficulté des questionnaires et pour permettre une comparaison valable entre les résultats obtenus aux deux tests.

Les réponses sont cotées selon les critères progressifs suivants:
(Le score 4 correspond à la réponse idéale)

Pas de réponse:	0
Réponse ayant peu ou aucun lien avec le contenu objectif du film:	1
Réponse se situant au niveau du constat objectif du contenu:	2
Réponse qui se situe au niveau de l'intention du cinéaste:	3
Réponse qui relie l'image proposée à d'autres images du film:	4

Les quatre items suivants du questionnaire sont identiques dans les deux versions. Dans chaque cas l'étudiant est invité à donner sa réponse et à la justifier. Les questions deux et cinq portant sur le contenu religieux d'une séquence et sur le caractère explicitement religieux du film visent à connaître la conception du religieux de l'étudiant. Peut-il faire la distinction entre un film explicitement religieux et la lecture religiologique d'un film séculier?

Les réponses à ces deux questions (2 et 5) sont cotées selon les critères suivants:

(Le score 3 correspond à la réponse idéale)

Conception très lâche, indéterminée:	1
Conception lâche utilisant des concepts religiologiques:	2
Conception ouverte fondée sur des concepts religiologiques:	3
Conception entre-ouverte utilisant des concepts religiologiques tamisés par une référence implicite à une religion particulière:	4
Conception étroite inspirée d'une religion particulière:	5

Les questions trois et quatre visent à juger l'habileté de l'étudiant à reconnaître la signification religieuse d'une séquence ou du film en entier, donc à produire l'esquisse d'une lecture religiologique. Les réponses à ces questions (3 et 4) sont cotées selon les critères suivants. (Comme pour les questions 2 et 5, le score 3 correspond à la réponse souhaitée.)

Aucun élément de lecture:	1
Quelques éléments épars de lecture:	2
Lecture fondée sur l'ensemble du film:	3
Lecture justifiée par un seul aspect du film:	4
Lecture sans accrochage au film:	5

Le pré-test avait fait l'objet de consultations auprès de confrères et d'une validation auprès de deux anciens étudiants du Cégep. Cette dernière avait amené des corrections dans l'ordre des quatre dernières questions.

Administration du questionnaire

C'est après avoir visionné un film en entier et en avoir revu la première séquence que l'étudiant a été invité à répondre à l'un ou l'autre questionnaire. Ce test a été proposé une première fois après le visionnement du film à l'étude (La guerre du feu), avant que toute analyse n'en soit faite, et une seconde fois, au terme de l'expérience, après le premier visionnement d'un autre film de même catégorie (Alien).

5.2.2 Evaluation du travail en groupe et en atelier

Facteurs ou aspects retenus

Cet instrument visait à connaître la perception des étudiants sur cinq aspects du cadre d'apprentissage: le degré de confort, le rendement, l'attention aux opinions religieuses d'autrui, le sens religieux de leur démarche herméneutique et l'utilité de l'instrument didactique ou de la grille de lecture. L'instrument voulait aussi mesurer pour les cinq aspects, l'écart existant entre le groupe-classe et l'atelier. En d'autres termes, le degré de confort est-il jugé le même que l'on ait travaillé en atelier ou en groupe-classe? Le rendement est-il supérieur en atelier qu'en groupe-classe? La diversité des opinions religieuses est-elle plus tangible en atelier qu'en groupe-classe? Le sens religieux de la démarche herméneutique est-il perçu autant en groupe-classe qu'en atelier? La grille de lecture ou l'instrument didactique sert-il davantage en atelier qu'en groupe-classe?

Le questionnaire

Quant à la forme, le questionnaire (Annexe 4) s'inspire du "questionnaire de rendement optimal" d'Yves Saint-Arnaud [1]. L'étudiant doit indiquer sur une double échelle (atelier et groupe) de 1 à 6, son accord relatif avec quinze affirmations différentes. Il y a trois questions pour chacun des facteurs (confort, rendement, opinions religieuses, sens religieux, instrument didactique); ces trois questions ont été distribuées dans le questionnaire dans le "désordre" suivant:

Le confort:
- 9. J'étais à l'aise pour répondre aux questions posées.
- 1. Je pouvais aisément émettre mon opinion.
- 12. Je pouvais exprimer mon désaccord avec les idées des autres.

---

1. SAINT-ARNAUD, Yves, Les petits groupes, participation et communication, P.U.M. et Editions du C.I.M., Montréal, 1978, pp. 135-139.

Le rendement:	14.	Nous avons réussi à approfondir le sens du film.
	7.	D'après moi, le film a été complètement élucidé.
	3.	On a produit, selon moi, une véritable interprétation religiologique.
Opinions religieuses:	2.	Je connais mieux les conceptions religieuses des autres étudiants.
	15.	La diversité des opinions religieuses n'a pas nui à la démarche commune.
	6.	La diversité des opinions religieuses, parmi nous, a enrichi notre lecture du film.
Sens religieux:	8.	Faire l'interprétation religiologique d'un film est un travail créateur.
	4.	Interpréter un film en commun nous a amenés à confronter nos mythes à celui du film.
	11.	La quête de sens dans un film m'est apparue comme une recherche religieuse.
Instrument:	5.	L'instrument didactique, Pour une lecture religiologique, s'est avéré un outil de travail très utilisé.
	10.	Selon moi, l'instrument didactique a considérablement facilité la mise en commun de nos efforts personnels.
	13.	L'instrument didactique a permis de fonctionner pleinement malgré les différences d'opinions religieuses.

L'ordre des trois questions dans chacune des catégories est donné comme progressif . Contrairement au questionnaire de Saint-Arnaud, il n'y a pas de constat négatif ou de négation. Les cotations sont donc toutes dans le même sens.

La formulation des questions et leur ordre progressif fit l'objet de consultation auprès de collègues du cégep, agissant comme experts.

Administration du questionnaire

Il avait été prévu que le questionnaire serait proposé aux étudiants au cours de la dernière heure du cadre d'apprentissage, mais à cause des retards encourus (voir, Déroulement de l'expérience, p. 25), il fut distribué aux étudiants avec la consigne expresse de le remettre, complété, avec le travail final au plus tard le 21 décembre.

5.2.3 Evaluation de l'instrument didactique

Facteurs ou aspects mesurés

Cet instrument avait pour objectif de mesurer le degré de satisfaction de l'étudiant face à l'utilisation de l'instrument didactique, Pour une lecture religiologique, afin d'en diagnostiquer les lacunes et d'y apporter les corrections nécessaires. Les points explicitement visés par le questionnaire sont l'accessibilité de la grille (clarté du langage, clarté de la démarche, complexité des questions, autonomie de l'utilisateur), son intérêt (présentation, stimulation, liberté de l'utilisateur), son caractère fonctionnel (utilité des modes d'emploi et de la bibliographie) et la quantité de travail exigée.

Le questionnaire

On trouvera le questionnaire à l'annexe 5.

> Le procédé le plus utilisé (9 premiers items) pour ces évaluations ... est celui du test PERPE: l'étudiant évalue (l'instrument didactique) tel qu'il est et tel qu'il voudrait qu'il soit, ce qui permet ... de juger de l'insatisfaction des étudiants face à l'instrument didactique dans son ensemble et dans chacun de ses aspects spécifiques .[1]

Les deux modèles de question utilisés dans cet instrument de mesure sont inspirés des questionnaires d'évaluation Chabot-Nguyen[2]. Les questions 1 à 9 précisent d'abord le sens de l'item, puis proposent à l'étudiant

---

1. CHABOT, Marie et Nguyen, Hoa, Questionnaires d'évaluation préparés par les services de perfectionnement pédagogique (1970-1971) et (1971-1972), collège Lionel-Groulx, section 3.
2. Idem.

une double échelle de 1 à 5 où il évalue d'abord l'instrument didactique (réalité), puis exprime ses attentes (désirs). L'écart entre la réalité et le désir indiquera le degré de son insatisfaction. Les questions 10 et 11 exigent un choix unique par lequel l'étudiant évalue certains aspects de son travail.

Administration du questionnaire
Même remarque qu'au questionnaire précédent.

5.2.4 La correction des travaux

J'ai retenu la correction des travaux, malgré son caractère subjectif, comme instrument d'évaluation de l'atteinte par les étudiants de certains objectifs cognitifs: maîtrise des concepts religiologiques (sacré, mythe/rite, symbole) et adéquation aux exigences du travail d'interprétation. Ce point de vue personnel, les attentes du professeur, devrait ajouter une perspective différente à l'évaluation de la grille et du cadre d'apprentissage, complétant ainsi les perceptions étudiantes.

La correction des travaux visait en outre à évaluer la créativité des étudiants à l'intérieur de ce cadre d'apprentissage. Elle a porté alors sur l'originalité de la lecture proposée par l'étudiant ou son atelier, les découvertes réalisées et les initiatives prises par les étudiants.

5.2.5 Le suivi des étudiants en ateliers

Par le suivi des étudiants en ateliers, le professeur a noté toutes les demandes d'explication exprimées par les étudiants concernant la grille de lecture. Il a évalué l'importance des difficultés rencontrées par les étudiants selon qu'elles se rapportaient à la formulation d'une question, au sens d'une question ou à l'objectif d'une opération complète. Cette notion de suivi a été étendue à tous les commentaires recueillis auprès des étudiants, pendant et après l'expérimentation, concernant le cadre d'apprentissage et la grille de lecture.

6. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

6. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats seront présentés selon l'instrument de mesure correspondant et dans l'ordre adopté au chapitre précédent. Pour chaque instrument, l'exposé des résultats bruts sera suivi d'une brève interprétation. Une analyse synthèse terminera ce chapitre.

6.1 Pré-test et post-test

6.1.1 Les résultats

Les 18 étudiants se sont présentés au pré-test, mais deux étudiantes ont dû s'absenter lors du post-test. Elles ont accepté de reprendre ce test, deux mois après l'expérimentation, mais il m'a été impossible de recréer les mêmes conditions expérimentales, voire d'être présent lors du visionnement ou de l'administration proprement dite du questionnaire. C'est pourquoi il a semblé plus sûr de ne pas tenir compte de leurs réponses et de limiter la comparaison des résultats des pré-test et post-test aux 16 étudiants qui ont répondu à l'un et l'autre questionnaires.

La lecture du tableau des résultats (Tableau 1), à la lumière des critères de cotation de chaque question (p. 52), montre d'abord que, lors du pré-test, la moyenne générale des réponses à la question 1 (1,71) était sous le seuil du constat objectif (2,0). C'est donc que la majorité des étudiants avait tendance à projeter dans le film une conception personnelle (car le nombre des sans réponse est à peine de un par sous-question). Seules les moyennes des sous-questions (a) (2,88) et (c) (2,75) se situent clairement au niveau du constat objectif. Les résultats du post-test, pour la question 1, révèlent une légère amélioration. La moyenne générale (2,02) s'élève cette fois-ci légèrement au-dessus du seuil du constat objectif. Cependant cette amélioration semble presque exclusivement due à l'excellente performance des étudiants dans les sous-questions (a) (3,56) et (b) (3,63), où une majorité d'entre eux a réussi à établir des liens avec d'autres images du film.

Tableau 1

Moyennes obtenues
au pré-test et au post-test
pour chacune des questions

Questions	Moyennes au pré-test	Moyennes au post-test
Objectivation		
1 a	2,88	3,56
b	1,13	3,63
c	2,75	1,56
d	0,81	1,56
e	1,56	1,81
f	1,44	1,06
g	1,38	1,63
h	1,69	1,38
	(1,71)[1]	(2,02)
Conception du religieux		
2	2,06	2,38
5	2,22	2,13
	(2,14)	(2,26)
Lecture religiologique		
3	3,38	3,53
4	3,27	3,40
	(3,33)	(3,47)

1. Les moyennes générales sont entre parenthèses.

Les résultats aux questions 2 et 5, qui évaluent la conception du religieux chez l'étudiant, révèlent que, lors du pré-test (2,14), cette conception était plutôt lâche malgré l'utilisation de concepts religiologiques. Les résultats au post-test (2,26) montre une modification peu significative de l'ordre de 0,12 vers une conception mieux articulée.

Un phénomène similaire se manifeste au sujet de l'évaluation des habiletés d'interprétation religiologique (questions 3 et 4). Le pré-test montre que l'étudiant, au début de l'apprentissage, était déjà enclin à reconnaître une signification religieuse aux images cinématographiques, mais il aurait eu tendance à élaborer son interprétation à partir d'un élément unique d'une séquence ou du film (3,33). Le post-test montre un léger (0,14) accroissement de cette tendance (3,47).

6.1.2 Interprétation des résultats

Pour comprendre la signification de ces résultats il faut savoir les replacer dans leur contexte. Le pré-test s'est déroulé selon les conditions expérimentales prévues, mais le post-test a été doublement perturbé par les retards dus à la dimension technique des visionnements (voir, Déroulement de l'expérience, p. 25).

Le matin du vendredi 12 décembre, le visionnement du film Alien commença une heure en retard et dura jusqu'à 11 heures, terme normal non seulement du cours, mais des cours de sciences de la religion pour la session d'automne. Les étudiants présents acceptent de demeurer en classe pour répondre au questionnaire. Cependant plusieurs d'entre eux ont d'autres cours à 11 heures ou ont prévu d'autres activités. Malgré la disponibilité des étudiants, on devine le climat dans lequel se déroule cette activité en temps supplémentaire. (D'ailleurs n'est-il pas révélateur que les meilleures réponses apparaissent au tout début?) En ce sens il est même étonnant que des étudiants aient pu produire d'excellentes réponses à la question 1. Et le faible écart (0,31) entre le pré-test et le post-test

devient très significatif. Je ne pense pas que l'on puisse conclure hors de tout doute que l'apprentissage du geste herméneutique a affiné le regard objectif des étudiants sur un film, parce que les chiffres ne sont pas suffisamment éloquents. Mais l'on peut croire qu'une prochaine expérimentation confirmerait ce fait.

On ne peut en dire autant des deux autres facteurs: la conception du religieux et l'habileté à réaliser une lecture religiologique. En effet les difficultés techniques ont non seulement retardé le visionnement du film-témoin, mais ralenti la cadence des travaux en ateliers. De sorte que les étudiants se sont présentés au post-test à la date prévue, l'apprentissage n'étant pas terminé. Selon mes observations, les ateliers les plus avancés terminaient alors la grille du sacré. Il n'est donc pas étonnant que les résultats des questions 2 à 5 montrent une continuité presque parfaite. L'examen comparée des réponses de chacun des étudiants au pré-test et au post-test souligne cette continuité: même type de réponse, même stratégie de lecture. De fait les très faibles écarts peuvent s'expliquer par le simple hasard ou par les différences entre les deux films présentés. Alors que dans La guerre du feu, les personnages prêtent au feu un caractère quasi numineux, le film Alien offre beaucoup moins d'images explicitement religieuses. De sorte que les étudiants ont été amenés, malgré leur définition très lâche, à faire état de plus de discrimination (0,12), tout en s'appuyant sur un minimum d'images pour fonder leur lecture (0,14). Cela étant dit, il faut cependant reconnaître que la comparaison des deux tests ne permet pas de conclure, ni dans un sens, ni dans l'autre, à l'atteinte de deux objectifs cognitifs, au cours du cadre d'apprentissage. Il faudra compter sur les éclairages des autres instruments de mesure ou s'en remettre à une prochaine expérimentation.

6.2 Evaluation du travail en groupe et en atelier

6.2.1 Les résultats

Les résultats de cet instrument de mesure sont basés sur les réponses de 12 étudiants. En effet lors de la remise des travaux, j'ai dû constater

qu'un étudiant avait oublié de remettre ce questionnaire, qu'un autre avait négligé de répondre à ce questionnaire et au questionnaire d'évaluation de l'instrument didactique et qu'un atelier de 3 étudiantes avait répondu collectivement sur le même questionnaire. Enfin, une étudiante qui avait fait parvenir ses réponses par courrier s'est probablement trompée d'adresse, car son envoi ne m'est jamais parvenu. J'ai réussi à rejoindre les 6 étudiants concernés et à leur faire compléter les questionnaires manquants, vers la mi-mars. Cependant l'analyse des résultats de ce sous-groupe montre des différences notables avec les réponses du groupe des 12. De fait le test de Student révèle que ces différences sont statistiquement significatives (au seuil de 0,05) au moins pour les questions 2, 3, 4 et 14. C'est pourquoi nous traiterons à part les réponses de ce sous-groupe. La figure 1 souligne éloquemment les différences entre les résultats du groupe des 12 et ceux du groupe des 6 pour chacun des aspects mesurés.

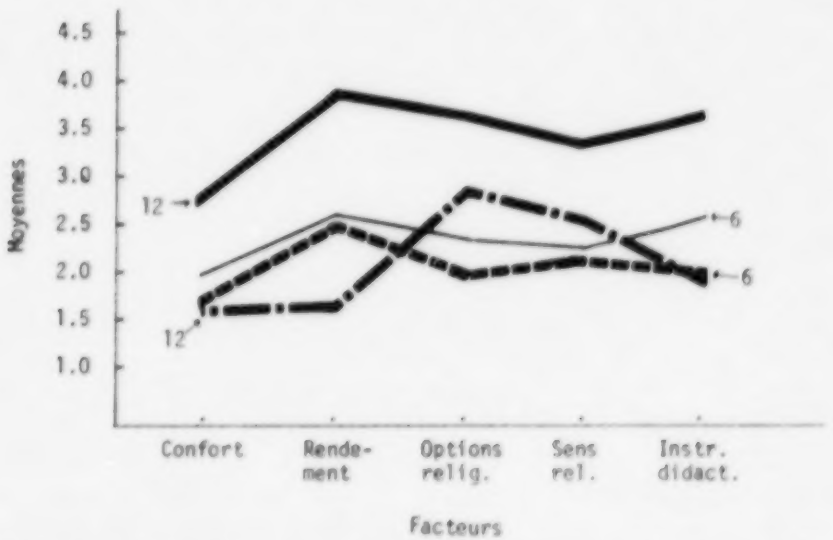


Figure 1 - Comparaison entre les moyennes obtenues, par le groupe des 12 et le groupe des 6 étudiants, à chacun des cinq facteurs, pour le travail en atelier (-----) et le travail de groupe (———).

La lecture des résultats du groupe des 12 (Tableau 2, annexe 6), à la lumière de l'échelle accord-désaccord de 1 à 6, révèle par ordre décroissant d'accord que les étudiants reconnaissent, en moyenne et pour l'atelier seulement, son aspect confortable (1,61), la qualité du rendement (1,64), l'utilité de l'instrument didactique (1,92), le sens religieux de leur démarche (2,52) et, en partie, l'impact de la diversité des opinions religieuses (2,83). Au niveau du groupe-classe la seule question, qui en moyenne retient l'accord des étudiants, est celle du confort (2,73). De fait, comme le montre la figure 1, pour le groupe des 12 le groupe-classe recueille toujours moins d'accord que l'atelier.

Au niveau des écarts moyens entre atelier et groupe-classe, le plus considérable se situe au niveau du rendement (2,17). Par ordre décroissant, les autres écarts sont les suivants: utilité de l'instrument didactique (1,57), confort (1,11), sens religieux de la démarche (0,87) et impact de la diversité des opinions religieuses (0,78).

On peut noter aussi que les réponses des étudiants ne respectent pas toujours le calibrage prévu des affirmations. Ainsi, pour la question du confort en atelier, l'ordre des affirmations est nettement inversé (12, 1, 9). Cependant cet ordre n'est pas constant quand on passe de l'atelier au groupe. Seuls les résultats à la question de la diversité des opinions religieuses montrent pour l'atelier et pour le groupe (voire pour les écarts) une certaine régularité. Cet ordre est le suivant:

15. La diversité des opinions religieuses n'a pas nui à la démarche commune.
6. La diversité des opinions religieuses, parmi nous, a enrichi notre lecture du film.
2. Je connais mieux les conceptions religieuses des autres étudiants.

Les résultats du groupe des 6 sont notablement différents. Que l'on en juge par le tableau 3 (Annexe 7). Si l'on suit les mêmes axes de

réflexion qu'avec le groupe des 12, on s'aperçoit d'abord qu'en moyenne le groupe des 6 montre son accord avec les cinq facteurs mesurés. Plus encore, une seule affirmation mérite un score supérieur à 3,0; un 3,5, c'est-à-dire le centre absolu de l'échelle de 1 à 6, pour un aspect de l'impact de la diversité des opinions religieuses (question 2, groupe-classe). Le classement des 5 facteurs, par ordre décroissant d'accord, montre encore le confort au premier rang, une triple égalité au second rang (opinions religieuses, sens religieux et instrument didactique) et le rendement au dernier rang, alors qu'il bénéficie d'un accord beaucoup plus grand de la part du groupe des 12. Il faut aussi noter qu'il y a très peu d'écart, entre le groupe-classe et l'atelier, dans les réponses du groupe des 6. Ainsi l'écart entre l'atelier et le groupe est nul pour trois questions (1, 7 et 13), négatif même pour les questions 6 et 11.

L'ordre décroissant des écarts entre l'atelier et le groupe révèle aussi de profondes différences entre le groupe des 12 et le groupe des 6. Non seulement les écarts sont en moyenne considérablement réduits, mais l'écart sur la question du rendement passe du premier au dernier rang (de 2,17 à 0,11). L'ordre des écarts pour les autres items n'est pas profondément bouleversé, mais cette unique modification attire une autre fois l'attention sur la question du rendement.

Les résultats du groupe des 6 remettent aussi en question l'ordre des affirmations dans chacune des cinq catégories. Cependant il ne se dégage pas du tableau des résultats un modèle de classification bien clair. Quant aux résultats obtenus pour la question de la diversité des opinions religieuses, ils situent les trois affirmations dans un ordre très similaire à celui défini par le groupe des 12 (soit 15, 6 et 2).

6.2.2 Interprétation des résultats

Pour tenter d'expliquer ces résultats, il semblerait judicieux de reprendre dans l'ordre l'examen des cinq facteurs ou aspects, objets de mesure.

Le confort

Cet item reçoit le plus grand accord, autant du groupe des 12 que du groupe des 6, autant pour l'atelier que pour le groupe-classe. Cependant la différence entre les deux groupes de répondants réside dans l'écart entre l'atelier et le groupe-classe. Les répondants du mois de mars (groupe des 6) semblent avoir perdu l'acuité de leur mémoire et niveler les différences. Les répondants de décembre (groupe des 12) reconnaissent clairement avoir eu plus de difficulté, dans le groupe-classe, à formuler une réponse et à exprimer leur désaccord ou leur opinion. (On est porté à croire que cette difficulté devrait croître avec les dimensions du groupe-classe.) Cet aveu confirme la nécessité du travail en atelier pour faciliter l'échange des points de vue, sans pourtant condamner l'opération d'épellation du film qui se déroule en groupe-classe. Cependant cette réticence des étudiants devrait rappeler au professeur l'importance d'une animation attentive et la nécessité d'instaurer un climat d'ouverture aux opinions les plus variées.

Le rendement

En atelier, les étudiants du groupe des 12 jugent très favorablement leur performance. Dans l'ordre, ils s'accordent pour dire qu'ils ont approfondi leur compréhension du film (1,17), réalisé une authentique lecture religiologique (1,75), voire complètement élucidé le film (2,00). Ce jugement favorable constitue un plaidoyer en faveur de la pertinence de la grille religiologique et du cadre d'apprentissage. L'étudiant reconnaît avoir profité de l'expérience et réalisé avec les membres de son atelier une authentique démarche de compréhension.

On note cependant un écart considérable (supérieur à 2,00) lorsque le même groupe de répondants évalue la performance du groupe-classe. Pourtant cet écart n'implique pas le rejet du travail de groupe. Au contraire, il indique une excellente compréhension de la démarche. En effet la seule activité en groupe-classe en fut une de défrichage et d'épellation, alors que c'est en atelier que l'on a mené plus loin la

recherche et aborder le véritable travail d'interprétation religiologique. C'est pourquoi on reconnaît avoir approfondi, jusqu'à un certain point, le sens du film en groupe-classe (3,08), mais ce n'est qu'en atelier que l'on a réalisé la lecture religiologique ou l'élucidation complète du film.

Face à ce jugement nuancé, la perception du groupe des 6 paraît biaisée. De fait le test "t" de Student révèle une différence statistiquement significative (au seuil de 0,05) entre le groupe des 6 et le groupe des 12, pour chacune des trois questions qui constituent cet item. Comment peut-on expliquer l'absence presque complète d'écart entre la performance du groupe et celle de l'atelier? Ce pourrait être le temps écoulé depuis l'apprentissage qui atténuerait les souvenirs de l'expérience. Sans doute, mais c'est surtout le fait que ces étudiants ont pris connaissance de leur évaluation par le professeur et perçu les limites de leur performance. Non qu'il y ait eu échec, mais parmi ces 6 répondants il faut noter la présence des trois membres de l'atelier qui s'est mérité la note la plus basse et celle de l'étudiant qui n'a remis aucun questionnaire au terme de l'apprentissage, parce qu'il se disait déçu de sa propre performance. C'est pourquoi, sans doute, portent-ils un jugement mitigé sur le rendement de leur atelier sans se préoccuper du déroulement détaillé de l'expérience elle-même.

Malgré leur jugement plus sévère, les répondants du groupe des 6 demeurent en accord, quoique faiblement, avec les trois propositions sur le rendement de l'atelier et du groupe. Les résultats moyens n'excèdent jamais 3,0. Cependant si l'on reconnaît facilement (1,67 et 1,83) avoir approfondi le sens du film, on se montre plus réticent sur la qualité de la lecture religiologique (2,83 et 3,00) et sur le caractère exhaustif de la compréhension du film (3,00 en atelier et en groupe-classe).

La diversité des opinions religieuses

J'ai souligné plus haut que les résultats de cet item déterminent un ordre particulier des trois affirmations proposées aux étudiants. De fait cet ordre est maintenu, que ce soit pour l'atelier ou le groupe, par le groupe des 12 et le groupe des 6. Cette régularité même indique une lacune dans le cadre d'apprentissage ou la grille de lecture. Les répondants, ceux de décembre en particulier (groupe des 12) sont en désaccord avec la question 2: le cadre d'apprentissage n'aurait pas permis de mieux connaître les conceptions religieuses des autres étudiants. Il semble que la discussion sur le film n'a pas provoqué un échange d'opinions religieuses, même en atelier où le niveau de confort est le plus élevé. On comprend alors la signification des résultats des deux autres questions. Si les opinions religieuses des étudiants ne sont pas exprimées, il est évident que "la diversité des opinions religieuses n'a pas nui à la démarche commune" (question 15) et il est bien normal que l'accord soit mitigé sur le facteur enrichissant que constituerait la diversité des opinions religieuses (question 6).

C'est pourquoi les moyennes générales obtenues pour cet item, en atelier et en groupe, sont trompeuses. Ces scores, assez modérés somme toute, ne révèlent pas clairement comment cette dimension de l'apprentissage a pu être négligée. Seuls les résultats de la question 2 indiquent une lacune: il n'y a pas eu une réelle implication des étudiants, au point de vue religieux, dans cette analyse filmique. Qu'elle ne se soit pas produite en groupe-classe n'est pas surprenant puisque les étudiants n'y ont réalisé qu'une partie de la démarche. Mais que les discussions en atelier n'aient pas permis la confrontation des options religieuses révèle une lacune de la grille de lecture qui n'a pas pu susciter ces questionnements.

Pour contrer cette lacune, la nouvelle grille de lecture comporte deux nouvelles questions à la toute fin de la grille du mythe. Ces deux questions visent à impliquer davantage l'étudiant dans son interprétation du film. On lui demande d'abord s'il se reconnaît dans les valeurs

qu'il a dégagées du film, puis si le film l'amène à changer personnellement ou à provoquer des changements autour de lui. Ces questions devraient susciter dans les ateliers les échanges qui ne se sont pas produites durant l'expérimentation.

Le sens religieux de la démarche

Ce facteur m'avait été suggéré par la réaction spontanée d'une étudiante lors d'une présentation antérieure du cours. Au terme de la démarche, elle m'avait fait remarquer comment la démarche herméneutique en religiologie constitue en soi un geste religieux ou mythique. L'herméneute fait surgir du sens du chaos des éléments contradictoires ou disparates d'une oeuvre. Véritable activité créatrice, l'herméneutique permet de transformer un texte anodin en source inépuisable de découvertes.

En proposant cet item aux étudiants, je désirais savoir s'ils pouvaient à leur tour, porter un regard religiologique sur leur propre activité. En général les étudiants donnent leur accord aux trois propositions de cet item visant le travail en atelier. Cependant, dans le groupe des 12, on reconnaît plus facilement l'aspect créateur du geste herméneutique (1,83) que son aspect religieux (2,92). Le travail en groupe-classe est jugé plus sévèrement puisqu'on n'y réalise pas tout le geste herméneutique. Encore là, les perceptions du groupe des 12 semblent fiables et traduire le vécu des étudiants durant l'expérimentation. L'évaluation du groupe des 6 étonne par une certaine incohérence. Non seulement ces répondants ne distinguent pas d'écart véritable entre le travail en groupe-classe et le travail en atelier, mais ils privilégient la question 4: "Interpréter un film en commun nous a amenés à confronter nos mythes à celui du film". Réponse d'autant plus curieuse que cette confrontation des mythes personnels au mythe du film n'a pas entraîné la confrontation des opinions religieuses, comme l'a révélé l'analyse de l'item précédent. Il faut donc reconnaître plus de rigueur à l'évaluation du groupe des 12.

L'instrument didactique

Selon le groupe des 12 et le groupe des 6, l'instrument didactique Pour une lecture religiologique semble avoir joué son rôle en atelier. Non seulement la moyenne générale est inférieure à 2,00, mais l'ordre original des propositions a été respecté. On retrouve des scores beaucoup plus élevés au niveau de l'activité du groupe-classe. Le groupe des 12 est même en désaccord en ce qui concerne l'utilisation fréquente de l'instrument (question 5) et sa fonction de faciliter le travail en commun (question 10). Le groupe des 6 réserve aussi ses notes les plus sévères à ces deux questions. Evidemment l'exploitation de l'instrument didactique par le groupe-classe s'est limitée à une seule partie du document, la grille d'analyse. C'est probablement le sens du désaccord des étudiants portant sur l'utilisation de l'instrument. Quant au désaccord concernant la fonction de mise en commun, il s'explique peut-être par le mode d'utilisation de la grille d'analyse. Durant l'activité d'épellation du film chacun prenait des notes pour soi et ce n'est qu'en atelier qu'a eu lieu la mise en commun de cette cueillette d'informations. On pourrait comprendre ainsi l'écart considérable entre atelier et groupe-classe pour les questions 5 et 10.

La question 13, la troisième de cet item, vise le rôle d'arbitre qu'aurait pu jouer l'instrument didactique pour faciliter la collaboration d'étudiants d'opinions religieuses différentes. Etant donné que ces opinions ne sont pas clairement exprimées, ni en atelier, ni en groupe, les résultats de cette question semblent peu significatifs.

6.3 Evaluation de l'instrument didactique

6.3.1 Résultats

Comme pour l'instrument de mesure précédent et à cause de circonstances identiques, les répondants se divisent en deux groupes, ceux de décembre

et ceux de mars. Cette fois-ci la répartition est légèrement différente: 11 y a eu 13 répondants en décembre et 5 en mars. Les résultats des deux groupes n'ont pas été intégrés à cause de différences qualitativement et statistiquement significatives (au seuil de 0,05) pour les questions 4, 6, 8a et 8b. La figure 2 révèle clairement ces points de disjonction.

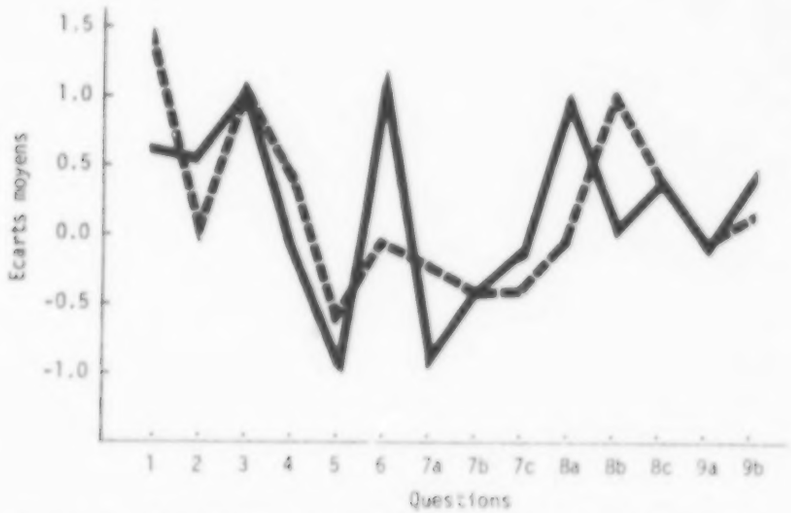


Figure 2 - Illustration des écarts moyens obtenus par le groupe des 13 (———) et le groupe des 5 (-----), pour les questions 1 à 9, dans l'*Evaluation de l'instrument didactique*.

Dans ce questionnaire, construit sur le modèle Chabot-Nguyen lui-même inspiré de PERPE , ce sont les écarts entre la réalité et le désir qui constituent l'indice de satisfaction des étudiants. Pour évaluer le degré de satisfaction, l'échelle suivante, tirée du Questionnaire PERPE supérieur[1], sera utilisée.

1. GAGNÉ, Françoys, Questionnaire Perpe supérieur: manuel de l'utilisateur, INRS, P.U.Q., Montréal, 1976, p. 27.

0,00 - 0,20	Très satisfaisant
0,20 - 0,50	Satisfaisant
0,50 - 0,90	Plus ou moins satisfaisant
0,90 - 1,50	Insatisfaisant
1,50 et plus	Très insatisfaisant

Les résultats détaillés du groupe des 13 (Tableau 4) et du groupe des 5 (Tableau 5) sont en annexes 8 et 9. Dans le tableau 6, qui suit, on trouvera la classification de ces données selon l'échelle de satisfaction.

Tableau 6

Classification des écarts obtenus
selon l'échelle de satisfaction
en regard des différents items
par le groupe des 13 et celui des 5
dans l'*Evaluation de l'instrument didactique*

Degré de satisfaction	Ecart groupe des 13	Ecart groupe des 5	Item
Très satisfaisant	-0,08	0,00	Utilité de la biblio.
	-0,08		Liberté de l'étudiant
	0,08		Clarté/grille du mythe
		0,00	Qualité/présentation
		0,00	Clarté/grille du sacré
Satisfaisant	-0,15	-0,40	Complexité/symbole
	-0,38	-0,40	Complexité/mythe
	0,38	0,40	Clarté/symbole
	0,46	0,20	Utilité/mode d'emploi
		0,20	Stimulation intellec.
		-0,20	Complexité/sacré
		0,40	Liberté de l'étudiant
Plus ou moins satisfaisant	-0,85	-0,60	Quantité de travail
	0,54		Stimulation intellec.
	0,62		Clarté du langage
	-0,83		Complexité/sacré
Insatisfaisant	1,00	1,00	Autonomie/étudiant
	1,08		Qualité/présentation
	1,00		Clarté/grille du sacré
		1,00	Clarté/grille du mythe
		1,40	Clarté du langage
Très insatisfaisant			Aucun

La lecture du tableau 6 révèle que 6 items du questionnaire ont paru très satisfaisants et satisfaisants [1] (écart inférieur à 0,50) aux répondants du groupe des 13 et à ceux du groupe des 5. Ces items sont l'utilité de la bibliographie (-0,08 d'après le groupe des 13 et 0,00 d'après celui des 5), la liberté accordée à l'étudiant (-0,08 et 0,40) (quoique la différence de ces deux résultats soit statistiquement significative), la complexité des problèmes dans la grille du symbole (-0,15 et -0,40), la complexité des problèmes dans la grille du mythe (-0,38 et -0,40), la clarté de la démarche dans la grille du symbole (0,38 et 0,40) et l'utilité des modes d'emploi (0,46 et 0,20).

Trois autres items sont évalués comme plus ou moins satisfaisants (écart inférieur à 0,90) par les deux groupes de répondants. Ce sont la quantité de travail à fournir (-0,85 et -0,60), la stimulation intellectuelle (0,54 et 0,20) et la complexité des problèmes dans la grille du sacré (-0,83 et -0,20).

Enfin cinq items du questionnaire sont jugés insatisfaisants (écart supérieur à 0,90) par les deux groupes de répondants ou par l'un des deux. On retrouve parmi ces items l'autonomie de l'étudiant (1,00 et 1,00), la qualité de la présentation (1,08 et 0,00), la clarté de la démarche dans la grille du sacré (1,00 et 0,00), la clarté de la démarche dans la grille du mythe (0,08 et 1,00) et la clarté du langage (0,62 et 1,40).

On doit aussi remarquer que l'évaluation des quatre derniers items énumérés ci-haut est loin de faire l'unanimité entre les deux groupes de répondants. La marge entre les écarts des deux groupes est considérable; environ 1,00 pour ces quatre items. Cette marge étonnante implique que

---

1. Pour situer chacun des items sur l'échelle de satisfaction l'auteur utilise toujours l'écart le plus important obtenu par le groupe des 13 ou le groupe des 5. Ainsi pour l'item "liberté de l'étudiant", le groupe des 13 obtient un écart de -0,08 (très satisfaisant) et le groupe des 5, un écart de 0,40 (satisfaisant). L'item "liberté de l'étudiant" pour l'ensemble des groupes 5 et 13 est donc situé au degré satisfaisant.

le même item paraît insatisfaisant à un groupe alors que les répondants de l'autre groupe le juge très satisfaisant. Pour certains items, les résultats des groupes semblent inversés. Le phénomène est important parce que la différence entre les réponses de trois de ces items est statistiquement significative (0,05).

6.3.2 Interprétation des résultats

Le problème que constituent les différences entre les résultats des deux groupes, différences limitées à quelques questions d'ailleurs, doit d'abord être exploré. J'ai longtemps concocté une belle explication théorique pour ce phénomène, d'autant plus que la nouvelle perspective du groupe des 5 venait confirmer des observations personnelles. Cependant la solution est plus simple. Le groupe des 5 pouvait bien se rapprocher de mes positions, car au moins trois répondants de ce groupe avaient pris connaissance de l'évaluation détaillée de leur travail d'interprétation. De sorte qu'ils ont jugé l'instrument didactique, non pas à partir du vécu de l'expérience mais à partir de l'évaluation que le professeur a faite de leur travail. Ainsi, contrairement au groupe des 13, ils se jugent satisfaits de la grille du sacré parce qu'ils s'en sont bien tirés, mais ils jugent sévèrement la grille du mythe parce que le professeur a relevé des lacunes dans leur façon de la traiter. De même leur évaluation du langage utilisé dans l'instrument didactique est sans doute fonction de leur résultat personnel qui révèle dans leur travail des zones grises d'incompréhension.

On peut considérer que leur jugement sur l'item 4, liberté accordée à l'étudiant (autre item où la différence des résultats est statistiquement significative) a pu être influencé par la connaissance préalable de l'évaluation de leur travail. Alors que le groupe des 13 se jugeait légèrement trop libre (-0,08), le groupe des 5 désire plus de liberté (0,40). Il semble que l'instrument didactique, revu à la lumière de l'évaluation "rigoureuse" du professeur, laisse moins de marge de manoeuvre.

L'évaluation de l'item portant sur la qualité de la présentation, où l'écart entre les deux groupes est le plus imposant (1,08), peut-elle avoir été influencée par la connaissance préalable du résultat des répondants? En partie oui, puisque c'est la présentation graphique de la grille du sacré qui a justifié pour plusieurs leur insatisfaction face à la qualité de la présentation de l'instrument didactique. Or les répondants du groupe des 5, ayant relativement bien réussi la grille du sacré, s'en disent satisfaits. Mais en partie seulement, parce qu'un autre facteur a pu jouer: les conditions expérimentales différentes. Alors que le jugement porté sur la qualité de présentation de l'instrument didactique (réalité) est presque identique pour les deux groupes (3,38 pour le groupe des 13, 3,6 pour le groupe des 5), la différence se situe dans les standards très élevés fixés par le groupe de décembre (4,46) quand le groupe des 5 se montre satisfait d'un 3,6. Or, en décembre, pour justifier l'importance de remettre les questionnaires complétés j'ai souvent mentionné le besoin de connaître les lacunes de l'instrument didactique pour en faire une édition révisée et "en couleurs". Cette perspective était importante et l'est toujours demeurée aux yeux des répondants de ce groupe que j'ai pu rencontrer après l'expérimentation. En mars, (groupe des 5) le contexte n'était plus tout-à-fait le même. Il fallait tout simplement compléter les données de l'expérience en vue de ce rapport de recherche: ce qui a pu influencer les standards du groupe des 5.

D'autre part comme l'un des objectifs de cette recherche est de produire une version revue et corrigée de la grille de lecture, il conviendrait d'examiner chacun des items que les étudiants n'ont pas jugé satisfaisants (Tableau 6) pour en déceler les lacunes.

Autonomie de l'Etudiant

Les étudiants des deux groupes disent s'être sentis assez autonomes (3,35) et souhaiteraient se sentir autonomes (4,35). Ce manque d'autonomie, le

besoin de recourir souvent aux explications du professeur, ne s'est manifesté qu'au sujet de la grille du sacré. Les grilles du mythe et du symbole ont été réalisées hors du local de classe, sans le professeur, en ateliers isolés et autonomes. Si le professeur avait été présent peut-être aurait-il été harcelé de questions, mais il n'a reçu qu'un appel téléphonique à propos d'un détail de présentation bibliographique.

Qualité de la présentation

Jugée bonne (3,30), la présentation de Pour une lecture religiologique devrait être très bonne. L'indication est assez claire.

Grille du sacré

Cette grille apparaît doublement insatisfaisante aux répondants du groupe des 13. Les questions sont jugées trop complexes (3,5) face aux attentes des étudiants et la démarche est à peine "assez claire". De fait, le professeur a dû répondre à de nombreuses demandes de clarification sur le mode d'emploi de cette grille et l'organisation des diverses classifications. Cependant, ces clarifications données, le résultat fut très adéquat. D'ailleurs certains étudiants ont suggéré des améliorations concrètes au mode d'emploi.

Clarté de la démarche dans la grille du mythe

Ce point apporté par le seul groupe des 5 est un reflet des préoccupations du professeur. Bien que les ateliers se soient débrouillés pour réaliser cette grille, il semble que leurs solutions manquent généralement de rigueur. La présentation de la grille dans l'instrument didactique semble en être une cause.

Clarté du langage

Les étudiants se montrent, avec raison, très exigeants (4,80) pour la clarté du langage. L'évaluation des 13 indique que le langage est

souvent clair (4,15). On peut croire que, selon eux, les manques de clarté seraient localisables et que certaines corrections pourraient les satisfaire. Le groupe des 5, pour sa part, juge occasionnellement clair le langage de l'instrument didactique (3,40). Malgré les sourdines apportées plus haut à ce sévère jugement, faudrait-il penser que les obscurités du texte sont plus généralisées?

Quantité de travail à fournir

Les résultats moyens de deux groupes (3,89) montrent que les répondants considèrent avoir fourni "beaucoup" de travail. Idéalement ils souhaiteraient que la quantité de travail soit moins élevée (3,12). Ces résultats sont assez peu surprenants étant donné que les problèmes techniques ont réduit la période d'atelier en classe et obligé presque tous les ateliers à un autre visionnement du film à l'étude, sans mentionner l'interférence avec les examens de fin de session dans les autres disciplines.

Il faut aussi traiter cet item en relation avec les résultats de la question 10 (Tableau 7) qui porte sur divers aspects du travail de l'étudiant. Le travail individuel (maison et bibliothèque) peut-être évalué en moyenne à plus de 12 heures. Le travail en atelier a exigé près de 6 heures de plus que les périodes prévues dans le cadre d'apprentissage. Un total moyen de 18 heures correspondant aux 18 heures du cadre d'apprentissage.

Tableau 7
Moyenne obtenue aux questions 10 et 11
de l'*Evaluation de l'instrument didactique*
par le groupe des 13 et des 5

Questions	Groupe des 13	Groupe des 5
10a	4,00[1]	3,00
b	2,46	2,20
c	2,23	3,20
11	2,77	2,40

1. Voir, Annexe 5, p. 135 pour la signification des moyennes

La question des ateliers appellent réflexion. Les 6 heures d'atelier supplémentaires comportent sans doute le visionnement du film, mais aussi un travail d'interprétation qui n'avait pu avoir lieu en classe. La question du visionnement pourrait être solutionnée par un meilleur appareillage technique permettant de visionner deux fois chacune des scènes à l'intérieur des 6 heures prévues pour l'épellation du film. Mais l'autre partie de ce travail supplémentaire, difficile à évaluer, indique peut-être la nécessité d'ajouter une période d'atelier de plus au cadre d'apprentissage. Cela m'apparaît d'autant plus indiqué que le travail d'interprétation devrait être terminé pour la mise en commun des travaux prévue comme conclusion du cadre d'apprentissage.

Stimulation intellectuelle

Les résultats de cet item sont nettement à la limite du seuil de satisfaction (0,54) pour le groupe des 13. Dans les deux groupes, l'instrument didactique est situé à la limite supérieure de la catégorie "plus ou moins stimulant" (3,80). Il faut espérer que les corrections apportées à la grille de lecture et sa nouvelle présentation pourront en faire un outil plus stimulant.

6.4 Correction des travaux

L'évaluation des travaux des étudiants a porté sur le degré de compréhension du geste herméneutique en religiologie et sur la créativité manifestée par les étudiants.

6.4.1 Niveau de compréhension

On pourra mieux juger du degré de compréhension des étudiants en suivant les principales étapes de la grille de lecture.

La grille d'analyse ne semble pas avoir posé de problèmes sérieux aux étudiants. Les fiches sont généralement bien complétées. On remarque cependant une légère difficulté à bien cerner la notion de résumé ou à distinguer résumé et dialogues. De plus, comme la version finale des fiches fut établie par les étudiants au terme de leur travail d'interprétation, la liste des interrogations est souvent brève ou inexistante. Enfin on doit souligner que plusieurs ateliers se sont montrés très attentifs à la bande sonore du film. Les éléments sonores qu'ils ont notés ne s'inscrivaient pas cependant dans les divisions prévues, que ce soient les dialogues ou le décor. C'est pourquoi dans la version finale des fiches, on trouvera une nouvelle catégorie pour recueillir les éléments sonores du film.

La grille du sacré, dont le mode d'emploi et la présentation graphique avaient posé beaucoup de difficultés aux étudiants, a été très adéquatement réussie par l'ensemble des ateliers. Les étudiants semblent avoir vraiment fait l'effort de créer des classifications cohérentes. Quant à la justification de leur choix de la séquence la plus importante, elle s'appuie sur une compréhension adéquate du film. La question sur les liens entre les séquences est généralement moins bien réussie. De fait il n'y a pas d'atelier qui ait établi de liens entre la réponse à cette question et la description du mythe, même si le mode d'emploi de la grille du mythe mentionne la continuité entre les classifications établies et la définition du mythe du film. Cette continuité-même n'a pas été saisie. C'est pourquoi j'ai voulu donné plus d'importance à l'ordre des grilles dans l'édition révisée de la grille de lecture. Le sommaire de la nouvelle grille présente une démarche herméneutique qui mène du symbole au sacré pour culminer dans la découverte et la discussion du mythe.

La grille du mythe est sans doute l'étape la plus faible du travail dans toutes les interprétations présentées. Les étudiants n'ont pas manqué d'intuition ou de compréhension, mais leur démarche dans la grille du mythe manque de rigueur. D'abord ils ne formulent pas leur mythe en termes

suffisamment précis, de sorte que, d'une question à l'autre, ils ne semblent plus parler du même mythe. Enfin ils éprouvent toute sorte de difficultés à traduire "leur" mythe en termes religieux. Cela est dû en grande partie à l'imprécision de leurs prémisses, mais aussi à la référence à des livres dont les propos ne sont pas explicitement religieux. C'est pourquoi, dans la nouvelle version, il est notamment précisé que l'étudiant doit se référer à des livres au contenu explicitement religieux.

La grille du symbole a permis aux étudiants de découvrir des aspects cachés du film. Cependant plusieurs ont choisi des objets ou des significations trop similaires à leur lecture du mythe, de sorte que leur lecture du symbole semblait redondante face à leur interprétation du mythe.

6.4.2 L'expression de la créativité

Il semble que la structuration de la grille, pourtant établie à partir des initiatives prises par les étudiants des cours antérieurs, n'ait pas provoqué une fièvre créatrice. Le contexte de l'expérimentation et le climat d'urgence, dans lequel furent terminés certains travaux, expliquent aussi une tendance à l'uniformisation des lectures. Les travaux des étudiants s'appuient généralement sur une excellente compréhension du film, découlent d'heureuses intuitions, mais n'intègrent pas tout le matériel recueilli par les grilles dans une lecture d'ensemble. Il y a là plus qu'un manque de compréhension: un manque d'imagination. Le climat des ateliers, perturbés par les retards de toute sorte et par la compétition des examens de fin de session, n'a peut-être pas été propice à une telle activité créatrice. Mais il semble que, dans l'ensemble, la structuration de la grille a poussé l'étudiant à répondre à une suite de questions tout en perdant le sens global de l'acte herméneutique.

D'autre part, au delà du regard sévère du professeur, il faut se rappeler que les étudiants ont perçu leur travail en atelier comme créateur (p.61). Plusieurs étudiants m'ont révélé que ce travail leur avait ouvert les

portes d'une nouvelle perception de l'image et leur avait permis de créer des liens et de risquer des interprétations. Il faut croire que le professeur exige de ses étudiants qu'ils soient religiologues de profession après un seul cours ...

6.5 Suivi des étudiants en atelier

Pour éviter les répétitions, je me limiterai aux observations qui n'ont pas déjà servi à l'interprétation des résultats des instruments de mesure précédents. D'ailleurs, la période d'atelier ayant été limitée pour les raisons que l'on sait, le suivi n'a pu porter sur le travail des ateliers avec les grilles du mythe et du symbole. Cependant je tiendrai compte d'informations recueillies auprès des étudiants.

6.5.1 La grille d'analyse

La grille d'analyse n'a pas suscité de questions de compréhension. Cependant les 20 fiches d'analyse incorporées à l'instrument didactique ne furent pas suffisantes puisque le film à l'étude fut divisé en 32 séquences. J'ai pu remarquer que les ateliers ont accordé trop de temps à ces fiches proportionnellement au véritable travail d'interprétation. Conçue comme un outil servant le geste herméneutique, la fiche ne devrait pas monopoliser le temps d'atelier. Pour éviter cette perte de temps, il serait préférable que l'évaluation du travail ne porte pas sur les fiches d'analyse et que ces dernières soient réservées à l'usage de l'étudiant et de son atelier. Ainsi le temps que les étudiants ont consacré, pendant l'expérimentation, à uniformiser leurs fiches et à les mettre au propre pourrait être réservé au travail d'interprétation.

6.5.2 La grille du sacré

Les difficultés rencontrées par les étudiants dans la grille du sacré doivent être attribuées à certaines lacunes du mode d'emploi et au fait

qu'il s'agissait de la première démarche d'interprétation religiologique en atelier. Quand les explications furent données à la satisfaction des étudiants, il fallut encore un certain temps pour que les ateliers se mettent en branle, définissent le rôle de chacun et organisent leur matériel.

Deux étudiants ont bien voulu lire la version revisée du mode d'emploi de la grille du sacré et commenter la nouvelle présentation graphique. Après avoir suggéré d'autres corrections, ils ont considéré que les nouveaux textes allaient aplanir les difficultés qu'ils ont eux-mêmes rencontrées.

6.5.3 L'utilisation de la bibliographie

Si les moyennes de fréquentation de la bibliothèque sont assez élevées et si le nombre de livres consultés est respectable - selon les résultats des questions 10 et 11 de l'*Evaluation de l'instrument didactique* - il ne faudrait pas en conclure que la religiologie peut convertir les étudiants en littéraires ou en rats de bibliothèque. Des rencontres individuelles avec des étudiants ont révélé que la répartition de la recherche livresque, au sein des ateliers, s'est effectuée selon les dispositions intellectuelles de chacun. Il y a des étudiants qui n'ont pas mis le pied à la bibliothèque ou qui n'ont pas touché un livre. D'autres semblent y avoir passé de longues heures.

6.5.4 Le fonctionnement des ateliers

En classe tous les étudiants ont participé également à l'élaboration de l'interprétation du film, même si certains ateliers semblaient mieux organisés et plus productifs que d'autres. Cependant la collaboration de chacun, hors de la classe, fut plutôt inégale. Certains étaient surchargés par leurs examens, d'autres, finissants, désiraient écourter

leur séjour au collège. De sorte que dans certains ateliers on s'est plaint du travail d'un étudiant ou, dans un autre, un étudiant a prétendu avoir fait plus que sa part.

Le groupe-classe était divisé en trois ateliers de 3, un de 4 et un de 5. Certains membres de ce dernier atelier ont révélé que les recherches de consensus à 5 avaient souvent été laborieuses. Même et peut-être parce que tous les membres de l'atelier étaient motivés, ils n'arrivaient pas à faire la synthèse de tous les éléments de discussion.

6.5.5 La conclusion du cours

Plusieurs étudiants auraient souhaité, après les ateliers, une séance plénière où les résultats du travail de chacun auraient été mis en commun. Ils se montraient curieux des découvertes réalisées par les autres ateliers. Un étudiant a même suggéré un scénario original pour une telle rencontre: que l'on invite le réalisateur du film pour lui proposer les différentes visions de son film.

6.5.6 Les retombées

Outre les cauchemars où revenaient certaines images du film à l'étude, certains étudiants disent avoir conservé du cours une façon de voir un film et de questionner l'image. L'un d'entre eux cherchait encore la signification d'un détail perçu dans un film à la télé. Un autre a passé plus d'une heure à mon bureau pour solutionner à sa satisfaction toutes les questions qu'il avait inscrites sur ses fiches d'analyse. Enfin une étudiante a même révélé que cette habileté à analyser le détail s'était transférée en une attention accrue aux gestes quotidiens.

6.6 Résumé des résultats

Pour permettre au lecteur pressé de prendre connaissance, dans les grandes lignes, de la matière de ce chapitre, voici l'inventaire rapide des résultats de l'expérimentation.

La comparaison des résultats du pré-test et du post-test (perturbé par un pépin technique) indique une légère amélioration de la capacité d'objectivation de l'étudiant, mais ne permet aucune conclusion sur deux autres objectifs de l'apprentissage à savoir: développer chez l'étudiant une conception ouverte et structurée du religieux et l'habileté à faire une lecture religiologique.

Les résultats de l'*Evaluation du travail en groupe et en atelier* révèlent l'accord des étudiants sur les aspects suivants du travail en atelier: le confort, le rendement, le sens religieux du geste herméneutique et l'utilité de l'instrument didactique Pour une lecture religiologique . L'accord est beaucoup plus faible, sinon inexistant, pour ces mêmes aspects lors du travail en groupe-classe. Les étudiants, tant en atelier qu'en groupe-classe, expriment leur désaccord avec une autre dimension de l'apprentissage: l'attention à la diversité des opinions religieuses.

L'*Evaluation de l'instrument didactique* visait à connaître les perceptions des étudiants sur l'instrument dans son ensemble et dans chacune de ses composantes. Les résultats montrent que les étudiants sont satisfaits de la bibliographie, de la liberté que leur accorde l'instrument didactique, de la complexité des questions dans les grilles du mythe et du symbole, de la clarté de la démarche dans la grille du symbole et des modes d'emploi. Ils sont plus ou moins satisfaits de la quantité de travail à fournir, de la stimulation intellectuelle, de la complexité des questions dans la grille du sacré, de la clarté de la démarche dans la grille du mythe et de la clarté du langage utilisé dans l'instrument didactique. Enfin ils se disent insatisfaits de la présentation technique de l'instrument, de leur degré d'autonomie et de la clarté de la démarche dans la grille du sacré.

La correction des travaux révèle une faiblesse généralisée dans le traitement de la grille du mythe, mais des réponses au moins adéquates aux questions de la grille d'analyse et des grilles du sacré et du symbole. D'autre part il semble que la structuration de la grille de lecture ait pour conséquence de fracturer le geste herméneutique en ses diverses composantes et à faire perdre à l'étudiant la vision globale de sa tâche d'interprète.

Enfin le suivi des étudiants en atelier aura permis au professeur d'observer que la grille d'analyse, conçue pour faciliter l'assimilation des images du film et fournir la matière première au travail d'interprétation, risque de consommer du temps précieux d'atelier si elle n'est pas présentée dans sa juste perspective.

CONCLUSION

CONCLUSION

La conclusion véritable de cette recherche réside dans la version révisée de la grille de lecture, modifiée à la lumière des résultats de l'expérimentation, qui apparaît ci-contre sous le titre Grille de lecture.

Comme le lecteur a pu s'en rendre compte, il n'y a rien de définitif dans cette recherche. Il reste encore des aspects de cet apprentissage à vérifier et les modifications apportées à la grille de lecture sont elles-mêmes à expérimenter. C'est pourquoi je me permets d'inviter les futurs utilisateurs de cet instrument didactique à me faire parvenir leurs questions, commentaires et suggestions, afin de poursuivre la recherche et d'améliorer le produit. Vous pouvez adresser vos envois postaux à l'auteur (Cégep de Bois-de-Boulogne, 10 555, avenue de Bois-de-Boulogne, Montréal, H4N 1L4) ou téléphoner au (514) 332-3000.

ANNEXES

Annexe 1

POUR UNE

LECTURE

RELIGIOLOGIQUE

Règles pour une interprétation religiologique

. D'abord chercher à comprendre le film selon sa propre logique.

. Dans un film tout a un sens; le moindre détail réflète, à sa façon, le sens général de l'oeuvre.

. Il ne s'agit pas de se demander ce que l'auteur, le scénariste ou l'équipe technique a voulu dire, mais ce que disent effectivement les images.

. Faire une lecture d'un film, c'est en quelque sorte le réinventer.

. Toute oeuvre est plurielle. Elle peut faire l'objet de plusieurs lectures différentes.

. Toutes les interprétations ne sont pas équivalentes. Une bonne interprétation respecte l'originalité d'une oeuvre et en intègre tous les éléments.

. Faire une lecture religiologique d'un film c'est considérer une projection cinématographique comme un acte liturgique, c'est-à-dire comme la réactualisation du drame proposé par une suite donnée d'images.

. Faire une lecture religiologique d'un film c'est reconstituer l'expérience religieuse du spectateur qui participe à l'action cinématographique, s'identifie aux personnages et aux valeurs qu'ils véhiculent.

. Faire une lecture religiologique d'un film c'est traduire ce film sous forme d'un discours religieux dont les personnages sont les prophètes ou les martyrs, dont les spectateurs sont les adeptes pour au moins la durée d'une projection.

POUR UNE

LECTURE

RELIGIOLOGIQUE

SOMMAIRE

Règles pour une interprétation religiologique..... p. 87
Grille d'analyse: mode d'emploi..... p. 88
Grille du sacré: mode d'emploi..... p. 91
Grille du mythe: mode d'emploi..... p. 98
Grille du symbole: mode d'emploi..... p.107
Bibliographie..... p.111

Règles pour une interprétation religiologique

. D'abord chercher à comprendre le film selon sa propre logique.

. Dans un film tout a un sens; le moindre détail réflète, à sa façon, le sens général de l'oeuvre.

. Il ne s'agit pas de se demander ce que l'auteur, le scénariste ou l'équipe technique a voulu dire, mais ce que disent effectivement les images.

. Faire une lecture d'un film, c'est en quelque sorte le réinventer.

. Toute oeuvre est plurielle. Elle peut faire l'objet de plusieurs lectures différentes.

. Toutes les interprétations ne sont pas équivalentes. Une bonne interprétation respecte l'originalité d'une oeuvre et en intègre tous les éléments.

. Faire une lecture religiologique d'un film c'est considérer une projection cinématographique comme un acte liturgique, c'est-à-dire comme la réactualisation du drame proposé par une suite donnée d'images.

. Faire une lecture religiologique d'un film c'est reconstituer l'expérience religieuse du spectateur qui participe à l'action cinématographique, s'identifie aux personnages et aux valeurs qu'ils véhiculent.

. Faire une lecture religiogique d'un film c'est traduire ce film sous forme d'un discours religieux dont les personnages sont les prophètes ou les martyrs, dont les spectateurs sont les adeptes pour au moins la durée d'une projection.

Grille d'analyse: mode d'emploi

. Utiliser une fiche par séquence*

. Noter le titre et le numéro de la séquence

. Rédiger un court résumé de la séquence

. Noter les mots, expressions ou phrases-clés qui sont utilisés par le narrateur (si c'est le cas), dans les dialogues ou encore dans le texte qui apparait sur l'écran. Il ne s'agit pas de tout écrire, mais d'être attentif à la phrase porteuse de sens.

. Sans faire l'inventaire exhaustif du décor, noter les couleurs ou les teintes qui frappent, l'objet ou les objets qui prennent une certaine importance, le cadre naturel (montagne, eau, soleil, etc.) ou artificiel (dimension de la pièce, clarté, ouverture, etc), etc.

. Porter attention à l'action qui se déroule sur l'ecran. Noter (1) qui agit, (2) le geste posé et (3) les conséquences de ce geste. Evidemment le même personnage peut poser plusieurs gestes dans la même séquence ou plusieurs personnages peuvent contribuer à une même action.

. Enfin, à l'intérieur d'une séquence, il peut y avoir un détail qui apparait sans raison voire incompréhensible. Il faut noter cette interrogation quitte à élucider l'énigme plus tard.

* Séquence: suite de plans (ou prises de vue) constituant un tout sous le rapport d'une action dramatique déterminée.

SÉQUENCE [1] Titre : _____

Numéro: _____

Résumé: _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte: phrases clés

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Elements significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

1. Cette fiche recto-verso apparaissaft en vingt exemplaires dans le document original.

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

Grille du sacré: mode d'emploi

Toujours en considérant la projection cinématographique comme un acte liturgique, il s'agit d'établir un relevé de l'importance relative que le spectateur sera porté à reconnaître aux personnages, objets, lieux et séquences du film, selon les péripéties diverses de l'action dramatique.

. Classer par ordre d'importance (hiérarchie) les personnages, les objets, les lieux et les séquences du film.

. Placer au centre de la grille le nom du personnage (de l'objet, du lieu, de la séquence) le plus important.

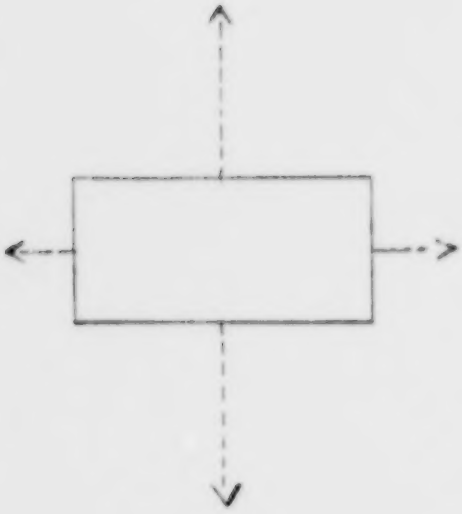
. Etablir les liens ou relations (d'opposition, de similitude, d'interaction, etc.) entre ce personnage (objet, lieu ou séquence) "central" et les autres personnages du film, en inscrivant les noms autour de l'espace central, en respectant leur appartenance à un groupe, une famille, une catégorie.

. En ce qui concerne la classification des séquences du film, rédiger un texte:

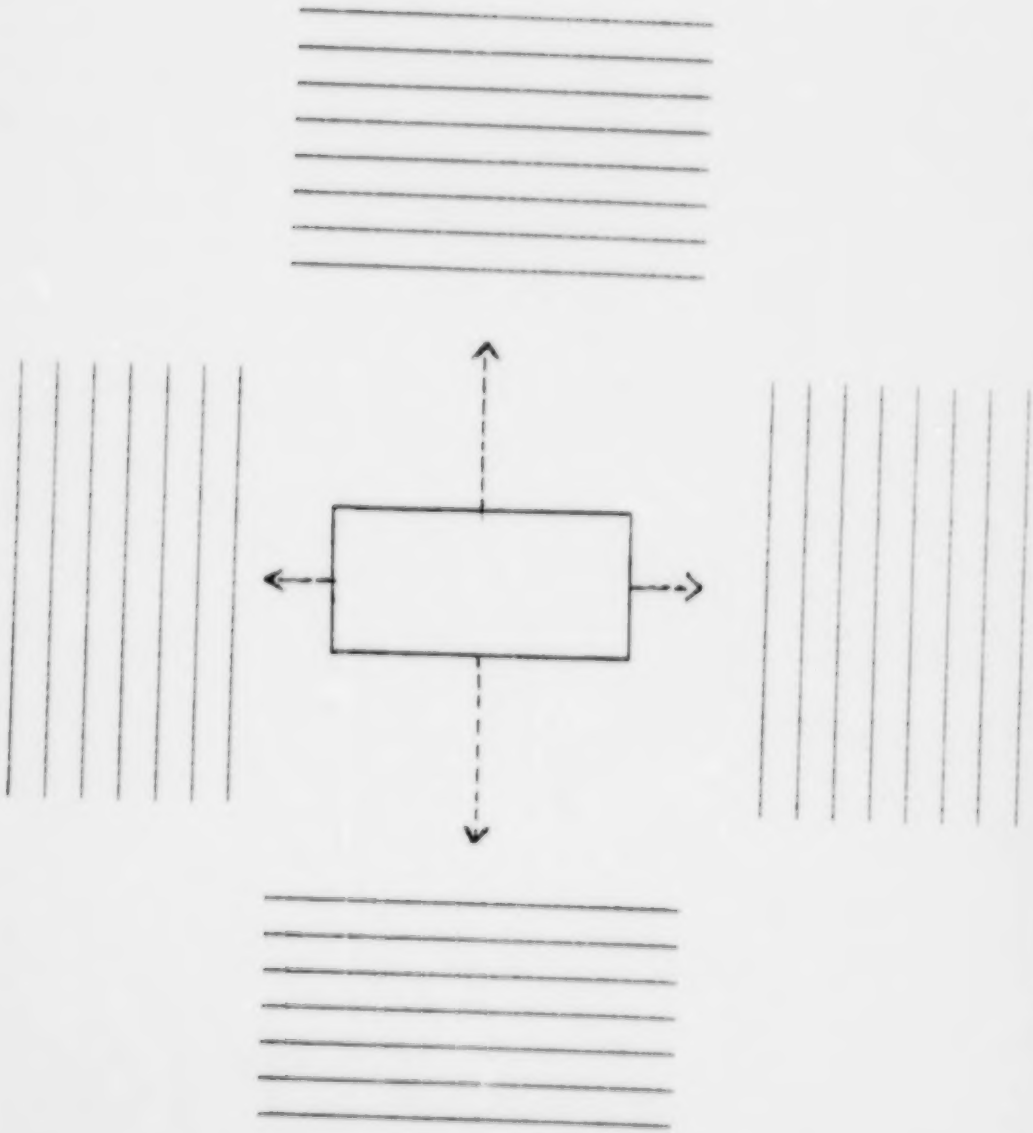
(1) pour justifier votre choix de la séquence la plus importante

(2) pour expliciter les relations que vous établissez entre les séquences les plus importantes du film.

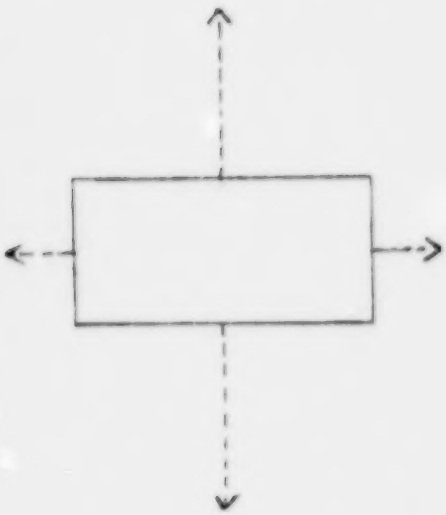
Classification des personnages



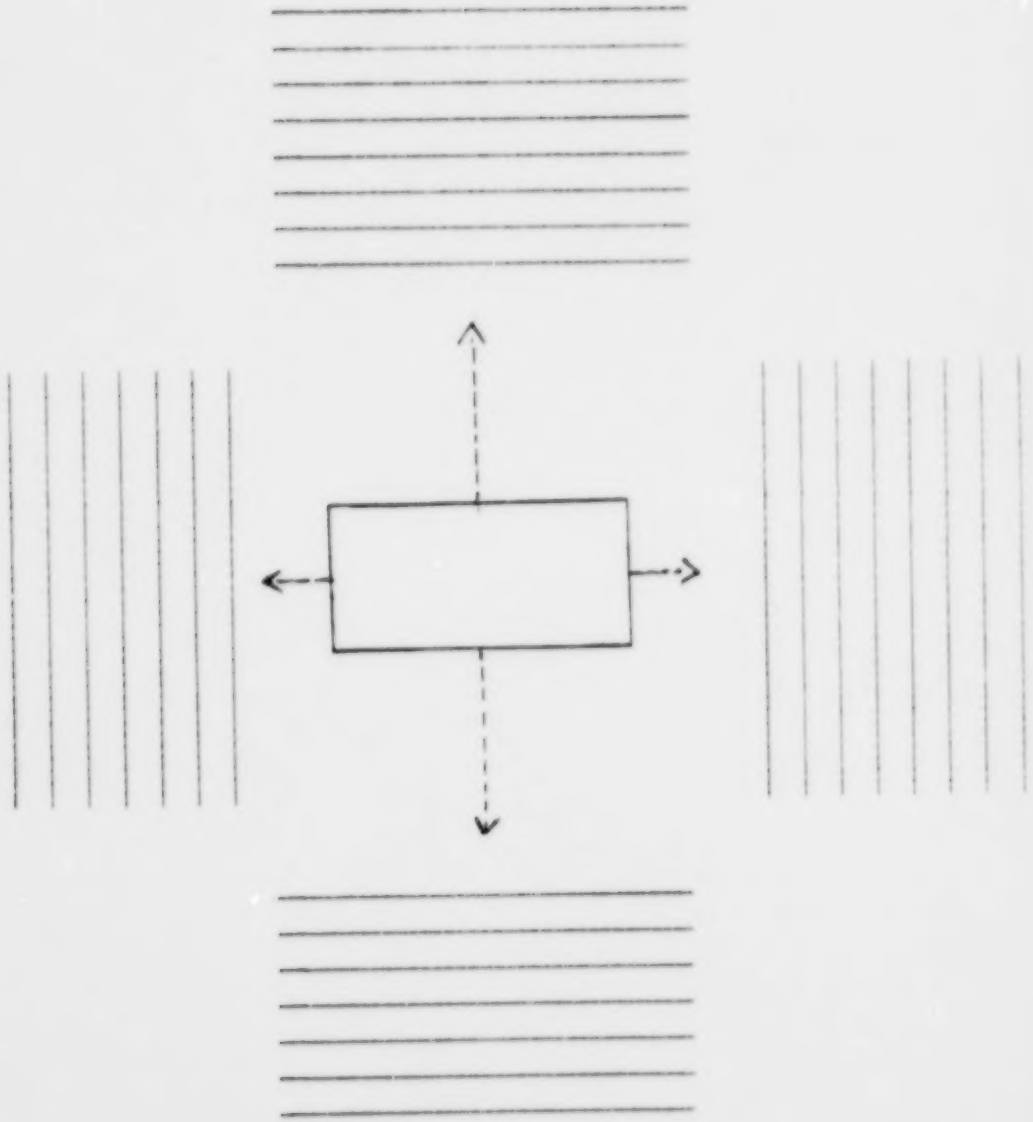
Classification des objets



Classification des lieux



Classification des séquences



Justification du choix de la séquence "centrale"

Explications des relations entre les séquences les plus importantes

Grille du mythe: mode d'emploi

À la suite des diverses classifications (personnages, objets, lieux, séquences) réalisées lors de la grille précédente, il s'agit maintenant d'observer la trame ou la texture du récit.

Quel est l'élément dramatique, l'expression, le détail de mise en scène, le type de relations entre personnages, etc., qui demeure constant tout au long du film, qui ne varie pas d'une séquence à l'autre?

Cet élément constant ou cet élément invariant n'est pas un thème traité dans une ou quelques scènes, mais le motif sans cesse repris d'une séquence à l'autre.

L'invariant du film c'est ce dont parle le film du début à la fin, de la séquence la plus importante à la séquence la plus accessoire.

L'invariant du film, le motif constant, l'élément dramatique sans cesse proposé au spectateur, c'est le mythe du film.

(1) D'abord rechercher l'"invariant" du film ou le mythe, en "testant" plusieurs éléments dramatiques différents pour en explorer la richesse respective et en évaluer les lacunes.

Puis choisir l'élément dramatique ou le motif le plus riche.

(2) Exposer et développer l'élément dramatique le plus riche comme étant "l'invariant" du film, le mythe, et en montrant les différents aspects sous lesquels il se déploie dans le film, en convainquant le lecteur du bien fondé de son choix.

(3) Comment le mythe du film est-il vécu par les différents personnages?

Certains peuvent le vivre intégralement et sont des modèles (des saints) proposés par le film, d'autres le vivent partiellement, d'autres encore semblent vivre exactement le contraire; ils sont les exceptions qui confirment la règle énoncée par le film.

Pour présenter un bon éventail des attitudes face au "mythe", étudier le comportement de quatre (4) personnages.

(4) A partir de la bibliographie (ci-jointe), rechercher des textes (un chapitre, quelques paragraphes) appartenant à des univers religieux du film et traitant, à leur façon, du mythe du film.

(5) Comparer le mythe du film à ce (ou ces) texte(s).

(1) Proposer des éléments dramatiques (expressions, relations, motifs, etc.) qui englobent le plus de séquences possible.

Elément (1) _____

_____

Les images ou séquences que cet élément recouvre

_____

_____

_____

_____

_____

Les images ou séquences que cet élément ne recouvre pas

_____

_____

_____

Elément (2) _____

_____

Les images ou séquences que cet élément recouvre

_____

_____

_____

_____

_____

Les images ou séquences que cet élément ne recouvre pas

_____

_____

_____

Elément (3) _____

_____

Les images ou séquences que cet élément recouvre

_____

_____

_____

_____

_____

Les images ou séquences que cet élément ne recouvre pas

_____

_____

_____

Elément (4) _____

_____

Les images ou séquences que cet élément recouvre

_____

_____

_____

_____

_____

Les images ou séquences que cet élément ne recouvre pas

_____

_____

_____

Quel est l'élément dramatique le plus englobant ou quel est l'élément qui englobe tout ?

_____

_____

III Le théâtre du flou : exposé et démonstration

(3) Comment _____ vit-il (ou elle) le mythe ?

Comment _____ vit-il (ou elle) le mythe ?

Comment _____ vit-il (ou elle) le mythe ?

Comment _____ vit-il (ou elle) le mythe ?

(4) Textes de référence (joindre une photocopie)

Texte I: Auteur: _____
Titre: _____
Editeur: _____
Ville : _____ Date: _____
Pages : _____

Texte II: Auteur: _____
Titre: _____
Editeur: _____
Ville : _____ Date: _____
Pages : _____

Texte III: Auteur: _____
Titre: _____
Editeur: _____
Ville : _____ Date: _____
Pages : _____

Texte IV: Auteur: _____
Titre: _____
Editeur: _____
Ville : _____ Date: _____
Pages : _____

Texte V: Auteur: _____
Titre: _____
Editeur: _____
Ville : _____ Date: _____
Pages : _____

(5) Comparaison entre le (ou les) texte(s) et le mythe du film

Grille du symbole: mode d'emploi

(1) Choisir un élément du film (couleur, objet naturel ou culturel, lieu, etc.) et explorer les diverses significations qu'il prend dans le film.

(2) Etudier les significations que cet élément du film peut prendre en d'autres contextes ou d'autres cultures.

On suggère fortement l'utilisation du Dictionnaire des symboles de Chevalier et Gheerbrant.

(3) Comment ces autres significations peuvent-elles enrichir votre compréhension du film ?

Symbole étudié: _____

Significations dans le film

Significations externes de ce symbole

Peut-on relier ces significations nouvelles au film ?

BIBLIOGRAPHIE

Les titres suivants sont tous à la bibliothèque du Cégep.

I. Les livres sacrés

La Bible

Le Coran

La Baghavad Gita

Le Yi King

Le Bardo Thodol (Livre des morts tibétain)

Le Livre de Mormon

II. Les outils (pour s'y retrouver dans certains livres sacrés)

Dictionnaire encyclopédique de la Bible, Brepols, Paris, 1960

LEON-DUFOUR, Xavier, Dictionnaire du Nouveau Testament, Seuil, Paris, 1975

PASSELECQ, G. et POSWICK, F., Table pastorale de la Bible, Lethielleux, Paris, 1974

JOMIER, Jacques, Les grands thèmes du Coran, Le centurion, Paris, 1978

III. Les recueils

Le bouddhisme, textes traduits et présentés sous la direction de Lilian Silburn, Le trésor spirituel de l'humanité, Fayard, Paris, 1977

NOLA, Alfonso-M. di, Le livre d'or de la prière de tous les peuples et de tous les temps, Marabout-Université, Verviers, 1957

IV. Dictionnaires et encyclopédies

Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine, Seghers, Paris, 1962

Encyclopédie des mystiques orientales, Robert Laffont, Paris, 1975

Les hommes et leurs dieux, Larousse, Paris, 1981
Mythologies classiques, Larousse, Paris, 1974
Mythologie: encyclopédie illustrée, Atlas, Paris, 1980

GRANT, Michael, Dictionnaire de la mythologie (grecque et romaine), Seghers, Paris, 1975

GRIMAL, Pierre, Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine, P.U.F., Paris, 1958

IONS, Veronica, Mythologie égyptienne, O.D.E.G.E., Paris, 1969

IONS, Veronica, Mythologie indienne, O.D.E.G.E., Paris, 1967

LAVEDAN, Pierre, Dictionnaire illustré de la mythologie et des antiquités grecques et romaines, Hachette, Paris, 1952

PARRINDER, Geoffrey, Mythologies africaines, O.D.E.G.E., Paris, 1967

POIGNANT, Roslyn, Mythologie océannienne, O.D.E.G.E., Paris, 1968

ROYSTON PIKE, E., Dictionnaire des religions, Paris, 1954

THIOLLIER, Marguerite-Marie, Dictionnaire des religions, Le sycomore, Paris, 1966

V. Etudes sur la mythologie et le symbolisme

BACHELARD, Gaston, La flamme d'une chandelle, P.U.F., Paris, 1961
" " L'intuition de l'instant, Gonthier, Paris, 1971
" " La poétique de la rêverie, P.U.F., Paris, 1961
" " La poétique de l'espace, P.U.F., Paris, 1961
" " La psychanalyse du feu, Gallimard, Paris, 1949

CAZENEUVE, Jean, Les mythologies à travers le monde, Hachette, Paris, 1966
" " Sociologie du rite: tabou, magie, sacré, P.U.F., Paris, 1971

DURAND, Gilbert, Les structures anthropologiques de l'imaginaire: introduction à l'archétypologie générale, P.U.F., Paris, 1963
" " L'imagination symbolique, P.U.F., Paris, 1963

ELIADE, Mircea, Initiation, rites, sociétés secrètes, Gallimard, Paris, 1959
" " Images et symboles, essais sur le symbolisme magico-religieux, Tel, Gallimard, Paris, 1952
" " Le chamanisme et les techniques archaïques de l'extase, Payot, Paris, 1968
" " Mythes, rêves et mystères, Gallimard, Paris, 1972
" " Traité d'histoire des religions, Payot, Paris, 1964
" " Le sacré et le profane, Gallimard, Paris, 1965
" " Méphistophélès et l'androgyne, Gallimard, Paris, 1962
FRAZER, James G., Le Rameau d'or, Robert Laffont, Paris, 1981
" " Mythes sur l'origine du feu, Payot, Paris, 1969
LEVI-STRAUSS, Claude, Mythologiques I Le cru et le cuit, Plon, Paris, 1964
" " Mythologiques II Du miel aux cendres, Plon, Paris, 1967
" " Mythologiques III L'origine des manières de table, Plon, Paris, 1968
" " Mythologiques IV L'homme nu, Plon, Paris, 1971

VI. Histoire des religions

Histoire des religions, Tomes I,II et III, Encyclopédie de la pléiade, Gallimard, Paris, 1970, 1972 et 1976
Histoire générale des religions, Tome I, II, III et IV, Librairie Aristide Quillet, Paris, 1948
Les religions, Les dictionnaires du savoir moderne, CEPL, Paris, 1972
ANWANDER, Antoine, Les religions de l'humanité, Payot, Paris, 1955
ELIADE, Mircea, Histoire des croyances et des idées religieuses, vol I De l'âge de pierre aux mystères d'Eleusis (1976), vol II De Gautama Bouddha au triomphe du christianisme (1978), Payot, Paris
VAN DER LEEUW, G., La religion dans son essence et ses manifestations, Payot, Paris, 1970

VII. Collection "Sources orientales"

La Naissance du monde, Seuil, Paris, 1959

Les Songes et leur interprétation, Seuil, Paris, 1959

Les Pèlerinages, Seuil, Paris, 1960

Le Jugement des morts, Seuil, Paris, 1961

APTITUDES À RÉALISER UNE LECTURE RELIGIOLOGIQUE D'UN FILM

(Pré-test)

Présentation

Le présent questionnaire a pour but d'analyser et de mesurer votre degré de compréhension d'un film et votre habileté à en faire une interprétation religiologique. Un questionnaire semblable vous sera passé à la fin de l'activité d'apprentissage pour établir l'évolution de vos connaissances et de vos habiletés.

La première question porte sur des éléments précis de la séquence que vous venez de visionner. Le "pourquoi" (dans chaque question) vise à vous faire identifier la signification de telle ou telle image à l'intérieur du film. On vous demande de répondre avec le plus de précision possible.

Les questions suivantes vous demandent une appréciation globale de la séquence, voire de l'ensemble du film. Il est important de justifier vos réponses. Une simple réponse par "oui" ou "non" est nettement insuffisante.

En vous remerciant à l'avance de votre collaboration, je vous invite à répondre au meilleur de vos connaissances et vous rappelle qu'il ne s'agit pas d'un examen, mais d'un instrument destiné à évaluer la pertinence de l'activité d'apprentissage que vous entreprenez aujourd'hui.

Pierre Séguin, professeur

N.B. N'écrivez pas dans la marge ombragée. Cet espace est réservé à l'usage du professeur.

QUESTIONNAIRE

1. Dans la séquence initiale du film Quest for Fire que vous venez de visionner:

(a) Pourquoi est-ce la nuit? _____ M ☐1 ☐2 ☐3 ☐4

(b) Pourquoi voit-on le gardien (Gaw) manger un insecte? _____ C ☐1 ☐2 ☐3 ☐4

(c) Pourquoi voit-on la fourrure d'un loup prendre feu? _____ M ☐1 ☐2 ☐3 ☐4

(d) Pourquoi Nam a-t-il un frère jumeau? _____ O ☐1 ☐2 ☐3 ☐4

(e) Pourquoi Naoh veille-t-il? _____ C ☐1 ☐2 ☐3 ☐4

(f) Pourquoi voit-on trois feux différents? _____

_____ O ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

_____

_____

_____

(g) Pourquoi le conservateur du feu est-il le seul personnage chauve? _____

_____ M ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

_____

_____

(h) Pourquoi parle-t-on le "préhistorique"? _____

_____ D ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

_____

_____

2. Dans la séquence que vous venez de visionner, pouvez-vous identifier des éléments religieux? Lesquels? Justifiez votre réponse.

_____ ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

_____

_____

_____

_____

3. Trouvez-vous une signification religieuse à cette séquence? Justifiez votre réponse.

_____ ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

_____

_____

_____

_____

4. Trouvez-vous un sens religieux au film dans son ensemble? Justifiez votre réponse.

☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

5. Le film Quest for Fire peut-il être classé comme un film religieux? Pourquoi?

☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

APTITUDES A RÉALISER UNE LECTURE RELIGIOLOGIQUE D'UN FILM
(Post-test)

Présentation

Le présent questionnaire a pour but d'analyser et de mesurer votre degré de compréhension d'un film et votre habileté à en faire une interprétation religiologique. Un questionnaire semblable vous a été passé au début de l'activité d'apprentissage. Vos réponses aux deux questionnaires seront comparées pour mesurer l'évolution de vos connaissances et de vos habiletés.

La première question porte sur des éléments précis de la séquence que vous venez de visionner. Le "pourquoi" (dans chaque question) vise à vous faire identifier la signification de telle ou telle image à l'intérieur du film. On vous demande de répondre avec le plus de précision possible.

Les questions suivantes vous demandent une appréciation globale de la séquence, voire de l'ensemble du film. Il est important de justifier vos réponses. Une simple réponse par "oui" ou "non" est nettement insuffisante.

En vous remerciant à l'avance de votre collaboration, je vous invite à répondre au meilleur de vos connaissances et vous rappelle qu'il ne s'agit pas d'un examen, mais d'un instrument destiné à évaluer la pertinence de l'activité d'apprentissage que vous terminez aujourd'hui.

Pierre Séguin, professeur.

N.B. N'écrivez pas dans la marge ombragée. Cet espace est réservé à l'usage du professeur.

(f) Pourquoi voit-on les petits oiseaux qui basculent? _____

_____ ☐ 1
_____ O ☐ 2
_____ ☐ 3
_____ ☐ 4
_____

(g) Pourquoi l'ordinateur s'appelle-t-il "Maman"? _____

_____ ☐ 1
_____ ☐ 2
_____ M ☐ 3
_____ ☐ 4
_____

(h) Pourquoi Bret dit-il à Parker "J'ai toujours dit qu'on ne peut pas te faire confiance"?

_____ ☐ 1
_____ D ☐ 2
_____ ☐ 3
_____ ☐ 4
_____

2. Dans la séquence que vous venez de visionner, pouvez-vous identifier des éléments religieux? Lesquels? Justifiez votre réponse.

_____ ☐ 1
_____ ☐ 2
_____ ☐ 3
_____ ☐ 4
_____ ☐ 5

3. Trouvez-vous une signification religieuse à cette séquence? Justifiez votre réponse.

_____ ☐ 1
_____ ☐ 2
_____ ☐ 3
_____ ☐ 4
_____ ☐ 5
_____

4. Trouvez-vous un sens religeux au film dans son ensemble? Justifiez votre réponse.

☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

5. Le film "Alien" peut-il être classé comme un film religieux? Pourquoi?

☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

ÉVALUATION DU TRAVAIL EN GROUPE ET EN ATELIER

QUESTIONNAIRE

Le présent questionnaire a pour but de recueillir auprès de tous les étudiants du cours "L'*homme et ses mythes*" leurs impressions sur le travail en groupe-classe et en atelier durant l'activité d'apprentissage réalisée autour du film *Quest for fire*.

Pierre Séguin
Professeur

DIRECTIVES

A. DESCRIPTION DU QUESTIONNAIRE

Voici un item du questionnaire

1. Je pouvais exprimer aisément mon opinion	En atelier: 1 2 3 4 5 6 En groupe: 1 2 3 4 5 6

B. QUOI RÉPONDRE

Vous trouverez une liste de 15 énoncés semblables. Lisez attentivement chacun des énoncés. Chacun des énoncés est suivi d'une double échelle.

La première échelle porte sur le travail en ATELIER, c'est-à-dire sur le travail en petit groupe de 4 ou 5 étudiant[e]s.

La deuxième échelle porte sur le travail en GROUPE-CLASSE, c'est-à-dire sur le travail qui s'est effectué avec tous et toutes les étudiant[e]s de la classe.

Chaque échelle est calibrée de 1 à 6. Vous devez signifier si vous êtes en accord ou non avec cet énoncé.

EXEMPLE: Pour la question 1, citée plus haut, vous pouvez exprimer que vous étiez également à l'aise ou mal-à-l'aise en atelier ou en groupe en choisissant le même point d'échelle pour l'ATELIER et pour le GROUPE. Au contraire si vous voulez souligner que vous étiez plus à l'aise à un niveau qu'à un autre, il faut choisir des points d'échelle différents.

C. COMMENT RÉPONDRE

1. Encerclez le chiffre qui correspond à votre opinion

2. Le chiffre 1 exprime un accord maximal

3. Le chiffre 6 exprime un désaccord maximal

Tout à fait d'accord					Tout à fait en désaccord
1	2	(3)	4	5	6

4. Effacez complètement une marque que vous désirez annuler

5. Répondez toujours au deux niveaux, ATELIER et GROUPE

		Tout à fait en accord					Tout à fait en désaccord
1. Je pouvais aisément émettre mon opinion.	En atelier:	1	2	3	4	5	6
	En groupe:	1	2	3	4	5	6
2. Je connais mieux les conceptions religieuses des autres étudiants.	En atelier	1	2	3	4	5	6
	En groupe:	1	2	3	4	5	6
3. On a produit, selon moi, une véritable interprétation religiologique.	En atelier:	1	2	3	4	5	6
	En groupe:	1	2	3	4	5	6
4. Interpréter un film en commun nous a amenés à confronter nos mythes à celui du film.	En atelier:	1	2	3	4	5	6
	En groupe:	1	2	3	4	5	6
5. L'instrument didactique, *Pour une lecture religiologique*, s'est avéré un outil de travail très utilisé.	En atelier:	1	2	3	4	5	6
	En groupe:	1	2	3	4	5	6
6. La diversité des opinions religieuses, parmi nous, a enrichi notre lecture du film.	En atelier:	1	2	3	4	5	6
	En groupe:	1	2	3	4	5	6
7. D'après moi, le film a été complètement élucidé.	En atelier:	1	2	3	4	5	6
	En groupe:	1	2	3	4	5	6
8. Faire l'interprétation religiologique d'un film est un travail créateur.	En atelier:	1	2	3	4	5	6
	En groupe:	1	2	3	4	5	6
9. J'étais à l'aise pour répondre aux questions posées.	En atelier:	1	2	3	4	5	6
	En groupe:	1	2	3	4	5	6

		Tout à fait en accord					Tout à fait en désaccord
10. Selon moi, l'instrument didactique a considérablement facilité la mise en commun de nos efforts personnels.	En atelier:	1	2	3	4	5	6
	En groupe:	1	2	3	4	5	6
11. La quête de sens dans un film m'est apparue comme une recherche religieuse.	En atelier:	1	2	3	4	5	6
	En groupe:	1	2	3	4	5	6
12. Je pouvais exprimer mon désaccord avec les idées des autres.	En atelier:	1	2	3	4	5	6
	En groupe:	1	2	3	4	5	6
13. L'instrument didactique a permis de fonctionner pleinement malgré les différences d'opinions religieuses.	En atelier:	1	2	3	4	5	6
	En groupe:	1	2	3	4	5	6
14. Nous avons réussi à approfondir le sens du film.	En atelier:	1	2	3	4	5	6
	En groupe:	1	2	3	4	5	6
15. La diversité des opinions religieuses n'a pas nui à la démarche commune.	En atelier:	1	2	3	4	5	6
	En groupe:	1	2	3	4	5	6

ÉVALUATION DE L'INSTRUMENT DIDACTIQUE INTITULÉ

POUR UNE LECTURE RELIGIOLOGIQUE

QUESTIONNAIRE

Le présent questionnaire a pour but de recueillir vos perceptions, vos désirs et votre insatisfaction face (ou relativement) à l'instrument didactique intitulé *Pour une lecture religiologique*.

Il s'adresse à tous les étudiants inscrits au cours *L'homme et ses mythes*.

Pierre Séguin
Professeur

A. *DESCRIPTION DU QUESTIONNAIRE*

Voici un item type du questionnaire

> 01. CLARTÉ DU LANGAGE
>
> Un langage clair est facile à comprendre, dépourvu de tournures de phrases trop compliquées et de phrases trop longues.
>
> On évalue ici dans quelle mesure le langage utilisé dans l'instrument didactique, *Pour une lecture sémiologique*, est adapté aux étudiants.
>
> Selon vous, dans *Pour une lecture sémiologique*, le langage est:
>
> 1. TRÈS RAREMENT CLAIR
> 2. RAREMENT CLAIR
> 3. OCCASIONNELLEMENT CLAIR
> 4. SOUVENT CLAIR
> 5. TRÈS SOUVENT CLAIR

B. *QUAND RÉPONDRE*

Pour chacun des items, vous devez répondre aux deux questions suivantes:

Question A: OÙ situez-vous cet instrument didactique sur l'échelle d'évaluation?

Question B: SI VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

N.B.: SI VOUS ÊTES SATISFAIT(E), choisissez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

Votre insatisfaction sera jugée d'autant plus grande qu'il y aura un grand écart entre vos réponses sur l'échelle A et les réponses correspondantes sur l'échelle B.

C. *COMMENT RÉPONDRE*

	A	B
1. Inscrivez vos réponses à l'endroit approprié sur le questionnaire	[1]	[1]
2. Noircissez le rectangle correspondant à la réponse que vous aurez choisie.	■	[2]
3. Effacez complètement une marque que vous désirez annuler.	[3]	■
	[4]	[4]
Important: N'oubliez pas que les réponses dans la colonne A disent votre perception de la réalité et que les réponses dans la colonne B disent vos attentes ou vos désirs.	[5]	[5]

SECTION I

Les questions 1 à 6 de la section I visent l'ENSEMBLE de l'instrument didactique *Pour une lecture relationnelle*.

Question A:	Où situez-vous cet instrument didactique sur l'échelle d'évaluation? Si vous êtes satisfait(e), marquez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.
Question B:	SI VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

01. CLARTÉ DU LANGAGE

Un langage clair est facile à comprendre, dépourvu de tournures de phrases trop compliquées et de phrases trop longues.

On évalue ici dans quelle mesure le langage utilisé dans l'instrument didactique, *Pour une lecture relationnelle*, est adapté aux étudiant(e)s.

Selon vous, dans *Pour une lecture relationnelle*, le langage est:

	A	B
1. TRÈS RAREMENT CLAIR	[1]	[1]
2. RAREMENT CLAIR	[2]	[2]
3. OCCASIONNELLEMENT CLAIR	[3]	[3]
4. SOUVENT CLAIR	[4]	[4]
5. TRÈS SOUVENT CLAIR	[5]	[5]

02. STIMULATION INTELLECTUELLE

Un instrument didactique intellectuellement stimulant pousse l'étudiant à faire des recherches personnelles, à fournir un effort personnel, à prendre de l'initiative; il sait lui "donner le goût" du travail, du défi à relever, il sait "motiver". Selon vous, *Pour une lecture relationnelle* a été:

	A	B
1. TRÈS PEU stimulant	[1]	[1]
2. PEU stimulant	[2]	[2]
3. PLUS OU MOINS stimulant	[3]	[3]
4. STIMULANT	[4]	[4]
5. TRÈS STIMULANT	[5]	[5]

Question A: Où situez-vous cet instrument didactique sur l'échelle d'évaluation?

Si vous êtes satisfait(e), cochez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

Question B: SI VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

07. AUTONOMIE DE L'ÉTUDIANT

On évalue ici dans quelle mesure l'instrument didactique favorise l'autonomie de l'étudiant, lui permet de se débrouiller par lui-même, de comprendre et d'effectuer par lui-même la démarche. À l'opposé l'instrument didactique a pu s'avérer défectueux dans sa forme de sorte que vous avez dû recourir souvent à des explications supplémentaires pour comprendre ce que vous aviez à faire. En utilisant tout son instrumentation pédagogique

	A	B
1. Je me suis senti TRÈS PEU autonome	[1]	[1]
2. Je me suis senti PEU AUTONOME	[2]	[2]
3. Je me suis senti ASSEZ autonome	[3]	[3]
4. Je me suis senti AUTONOME	[4]	[4]
5. Je me suis senti TRÈS autonome	[5]	[5]

08. LIBERTÉ ACCORDÉE À L'ÉTUDIANT

Il s'agit pour vous d'évaluer la marge de liberté qui vous est offerte par l'instrument didactique. D'une part, trop peu de liberté ne permet pas à l'étudiant de suivre son rythme personnel d'apprentissage; d'autre part, une trop grande liberté peut provoquer un manque d'encadrement chez l'étudiant et constituer un obstacle à sa réussite. Selon vous, pour une séquence pédagogique accordée

	A	B
1. TRÈS PEU de liberté	[1]	[1]
2. PEU de liberté	[2]	[2]
3. ASSEZ de liberté	[3]	[3]
4. BEAUCOUP de liberté	[4]	[4]
5. ÉNORMÉMENT de liberté	[5]	[5]

Question A: OÙ situez-vous cet instrument didactique sur l'échelle d'évaluation?

Si vous êtes satisfait(e), marquez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

Question B: SI VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

05. QUANTITÉ DE TRAVAIL À FOURNIR

Il s'agit ici d'évaluer la quantité de travail qu'a exigé de vous l'utilisation de l'instrument didactique. Trop peu de travail désignerait une activité facile qui ne demande aucun effort. À l'opposé trop de travail indiquerait une activité trop exigeante qui consomme trop de votre temps. En utilisant, *Pour une lecture sexigiologique*,

	A	B
1. J'ai dû fournir TRÈS PEU de travail	[1]	[1]
2. J'ai dû fournir PEU de travail	[2]	[2]
3. J'ai dû fournir ASSEZ de travail	[3]	[3]
4. J'ai dû fournir BEAUCOUP de travail	[4]	[4]
5. J'ai dû fournir ÉNORMÉMENT de travail	[5]	[5]

06. QUALITÉ DE LA PRÉSENTATION

Dans cet item vous êtes invité à évaluer la présentation technique de l'instrument didactique (disposition des questions, mise en page, espace pour les réponses, etc.). Une mauvaise qualité de présentation, à la limite, pourrait nuire à la compréhension de la démarche. Une excellente présentation est claire et surtout invitante. Selon vous, la présentation de *Pour une lecture sexigiologique* est

	A	B
1. MÉDIOCRE	[1]	[1]
2. PASSABLE	[2]	[2]
3. BONNE	[3]	[3]
4. TRÈS BONNE	[4]	[4]
5. EXCELLENTE	[5]	[5]

SECTION II

Les questions 7 à 9 de la section II visent une partie spécifique de l'instrument didactique, *Pour une lecture sérigraphique*.

Question A: Où situez-vous cette partie de l'instrument didactique sur l'échelle d'évaluation?

Si vous êtes satisfait(e), marquez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

Question B: SI VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-elle se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

07. COMPLEXITÉ DES PROBLÈMES

Il s'agit d'évaluer ici, le degré de complexité des questions posées à l'étudiant dans telle partie de l'instrument didactique. Les questions ont pu paraître trop simples et faciles à répondre. À l'autre extrême, elles ont pu vous paraître très complexes, demandant une réflexion poussée de la part de l'étudiant. Les questions posées dans *Pour une lecture sérigraphique* étaient

1. TRÈS SIMPLES
2. ASSEZ SIMPLES
3. PLUS OU MOINS SIMPLES
4. COMPLEXES
5. TRÈS COMPLEXES

dans

Grille du SACRÉ		Grille du MYTHE		Grille du SYMBOLE	
A	B	A	B	A	B
[1]	[1]	[1]	[1]	[1]	[1]
[2]	[2]	[2]	[2]	[2]	[2]
[3]	[3]	[3]	[3]	[3]	[3]
[4]	[4]	[4]	[4]	[4]	[4]
[5]	[5]	[5]	[5]	[5]	[5]

Question A: OÙ situez-vous cette partie de l'instrument didactique sur l'échelle d'évaluation?

Si vous êtes satisfait(e), marquez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A

Question B: SI VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-elle se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

OR. CLARTÉ DE LA DÉMARCHE

Cet item tente d'évaluer pour diverses parties de l'instrument didactique, si le lien entre les questions est clair et logique, permettant ainsi un approfondissement graduel de la lecture du film ou si, à l'opposé, les questions sont incongrues, déroutantes, sans rapport les unes avec les autres. Selon vous, dans *Pour une lecture religieuse*, la démarche est

1. TRÈS PEU claire
2. PEU claire
3. ASSEZ claire
4. CLAIRE
5. TRÈS claire

dans

Grille du SACRÉ		Grille du MYTHE		Grille du SYMBOLE	
A	B	A	B	A	B
[1]	[1]	[1]	[1]	[1]	[1]
[2]	[2]	[2]	[2]	[2]	[2]
[3]	[3]	[3]	[3]	[3]	[3]
[4]	[4]	[4]	[4]	[4]	[4]
[5]	[5]	[5]	[5]	[5]	[5]

Question A: Où situez-vous cette p[illegible]rtie de l'instrument didactique sur l'échelle d'évaluation?

Si vous êtes satisfait(e), marquez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

Question B: SI VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-elle se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

09. UTILITÉ D'UNE SECTION

Il s'agit ici d'évaluer si telle partie de l'instrument didactique s'est avérée utile dans la démarche. Elle a été très peu utile si on ne s'en est pas servi ou si elle paraissait superflue; au contraire elle a été très utile si on s'y référait fréquemment et qu'elle a permis une meilleure compréhension de la démarche. Dans *Pour une lecture téléologique* vous avez trouvé

1. TRÈS PEU utile
2. PEU utile
3. UTILE
4. TRÈS utile
5. ÉNORMÉMENT utile

LA BIBLIOGRAPHIE		LES MODES D'EMPLOI	
A	B	A	B
[1]	[1]	[1]	[1]
[2]	[2]	[2]	[2]
[3]	[3]	[3]	[3]
[4]	[4]	[4]	[4]
[5]	[5]	[5]	[5]

SECTION III

Les question 10 et 11 de la section III veulent évaluer la QUANTITE DE TRAVAIL fourni par l'étudiant dans le cadre d'apprentissage défini par l'instrument didactique *Pour une lecture sémiologique*

Directives: Pour répondre à chacune des questions suivantes, choisissez parmi les réponses proposées, celle qui correspond le mieux à votre situation.

Noircissez le carreau approprié.

10. Evaluez le nombre d'heures que vous avez consacrées à l'interprétation du film.

A. En atelier

1. De 1 à 3 heures [1]
2. De 4 à 6 heures [2]
3. De 7 à 9 heures [3]
4. De 10 à 12 heures [4]
5. 13 heures et plus [5]

B. A la bibliothèque

1. De 1 à 3 heures [1]
2. De 4 à 6 heures [2]
3. De 7 à 9 heures [3]
4. De 10 à 12 heures [4]
5. 13 heures et plus [5]

C. A la maison

1. De 1 à 3 heures [1]
2. De 4 à 6 neures [2]
3. De 7 à 9 heures [3]
4. De 10 à 12 heures [4]
5. 13 heures et plus [5]

11. Combien de livres (suggérés dans la bibliographie) avez-vous consultés?

1. Aucun [1]
2. De 1 à 3 [2]
3. De 4 à 6 [3]
4. De 7 à 9 [4]
5. 10 et plus [5]

Tableau 2 Annexe 6

Moyennes obtenues par le groupe des 12
dans l'*Evaluation du travail en groupe et en atelier*
pour chacune des questions

Questions	Atelier	Groupe-classe	Ecart
Le confort			
9	2,17	3,5	1,33
1	1,50	2,33	0,83
12	1,17	2,36	1,18
	(1,61)[1]	(2,73)	(1,11)
Le rendement			
14	1,17	3,08	1,92
7	2,00	4,00	2,00
3	1,75	4,33	2,58
	(1,64)	(3,80)	(2,17)
Opinions religieuses			
2	3,75	5,08	1,33
15	1,83	2,09	0,18
6	2,92	3,75	0,83
	(2,83)	(3,64)	(0,78)
Sens religieux			
8	1,83	2,82	1,0
4	2,82	3,73	0,93
11	2,92	3,58	0,67
	(2,52)	(3,38)	(0,87)
Instrument didactique			
5	1,5	3,66	2,16
10	1,75	4,09	2,27
13	2,5	2,91	0,27
	(1,92)	(3,55)	(1,57)

1. Les moyennes générales sont entre parenthèses.

Tableau 3

Moyennes obtenues par le groupe des 6
dans l'*Evaluation du travail en groupe et en atelier*
pour chacune des questions

Questions	Atelier	Groupe-classe	Ecart
Le confort			
9	1,83	1,83	0,00
1	1,67	2,17	0,50
12	1,50	2,00	0,50
	(1,67)[1]	(2,00)	(0,33)
Le rendement			
14	1,67	1,83	0,17
7	3,00	3,00	0,00
3	2,83	3,00	0,17
	(2,50)	(2,61)	(0,11)
Opinions religieuses			
2	2,33	3,50	1,17
15	1,33	1,50	0,17
6	2,33	2,17	-0,16*
	(2,00)	(2,39)	(0,39)
Sens religieux			
8	2,00	2,17	0,17
4	1,67	2,00	0,33
11	2,83	2,67	-0,17
	(2,17)	(2,28)	(0,11)
Instrument didactique			
5	1,83	3,00	1,17
10	2,17	2,67	0,50
13	2,00	2,00	0,00
	(2,00)	(2,56)	(0,56)

* Ecart négatif, question pour laquelle le groupe donne un accord plus grand que l'atelier.

Tableau 4

Résultats obtenus par le groupe des 13
dans *l'Evaluation de l'instrument didactique*
pour les questions 1 à 9

Items	Réalité	Désir	Ecart
Clarté du langage	4,15	4,77	0,62
Stimulation intellectuelle	3,84	4,38	0,54
Autonomie de l'étudiant	3,31	4,31	1,00
Liberté accordée à l'étudiant	3,46	3,38	-0,08
Quantité de travail à fournir	3,92	3,07	-0,85
Qualité de la présentation	3,31	4,46	1,00
Complexité des problèmes			
a) Grille du sacré	3,50	2,66	-0,84
b) Grille du mythe	3,15	2,77	-0,38
c) Grille du symbole	2,77	2,62	-0,15
Clarté de la démarche			
a) Grille du sacré	3,08	4,08	1,00
b) Grille du mythe	3,85	3,92	0,07
c) Grille du symbole	3,92	4,31	0,39
Utilité d'une section			
a) La bibliographie	3,69	3,61	-0,08
b) Les modes d'emploi	3,92	4,38	0,46

Tableau 5

Résultats obtenus par le groupe des 5
dans l'*Evaluation de l'instrument didactique*
pour les questions 1 à 9

Items	Réalité	Désir	Ecart
Clarté du langage	3,40	4,80	1,40
Stimulation intellectuelle	4,80	4,80	0,00
Autonomie de l'étudiant	3,40	4,40	1,00
Liberté accordée à l'étudiant	3,20	3,60	0,40
Quantité de travail à fournir	3,80	3,20	-0,60
Qualité de la présentation	3,60	3,60	0,00
Complexité des problèmes			
a) Grille du sacré	2,40	2,20	-0,20
b) Grille du mythe	2,80	2,40	-0,40
c) Grille du symbole	2,80	2,40	-0,40
Clarté de la démarche			
a) Grille du sacré	4,00	4,00	0,00
b) Grille du mythe	3,60	4,60	1,00
c) Grille du symbole	3,80	4,20	0,40
Utilité d'une section			
a) La bibliographie	4,20	4,20	0,00
b) Les modes d'emploi	4,00	4,20	0,20

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

a) *Sur le geste herméneutique*

BARTHES, Roland, "Introduction à l'analyse structurale des récits" dans L'analyse structurale du récit, Points, Seuil, Paris, 1981.

BARTHES, Roland, "En sortant du cinéma" dans Communications 23, Seuil, Paris, 1975, pp. 104-107.

CAMPBELL, Michel-M., "Tootsie ou le refus radical du sexisme" dans Relations, Mars 1983, Montréal, pp. 67-68.

CAMPBELL, Michel-M., Les bruits de la mer; essais d'herméneutique religieuse d'un mythe de l'original dans la chanson québécoise, Université de Montréal, Montréal, Juin 1977, (tiré à part).

DUMÉZIL, Georges, Mythe et épopée: vol. I, L'idéologie des trois fonctions dans les épopées des peuples indo-européens, Bibliothèque des sciences humaines, Gallimard, Paris, 1968.

FALARDEAU, Jean-Charles, Imaginaire social et littérature, Renaissances, Hurtubise HMH, Montréal, 1974.

FRÉMONT, Christiane, "Michel Serres ou l'art d'inventer" dans Critique, Janvier 1979, no 380, Paris, pp. 56-71.

GOLDMAN, Lucien, Sciences humaines et philosophie suivi de Pour un structuralisme génétique, Médiations (46), Gonthier, Paris, 1966.

RICOEUR, Paul, De l'interprétation: essai sur Freud, Seuil, Paris, 1965.

RICOEUR, Paul, Le conflit des interprétations: essais d'herméneutique, Seuil, Paris, 1969.

SÉGUIN, Pierre, "La fièvre pédagogique" dans Médium, no 16, Montréal, 1981.

SERRES, Michel, Hermes I: La communication, Editions de Minuit, Paris, 1969.

SERRES, Michel, Hermes II: L'interférence, Editions de Minuit, Paris, 1972.

SERRES, Michel, Hermes III: La traduction, Editions de Minuit, Paris, 1974.

SERRES, Michel, Hermes IV: La distribution, Editions de Minuit, Paris, 1977.

b) *Sur la religiologie*

XXXXX, Religiologiques, Les Presses de l'Université du Québec à Montréal, Montréal, 1970.

BOURGAULT, Raymond, "Religion et religiologie" dans L'enseignement et la recherche dans le secteur des sciences humaines de la religion: rapport du colloque (14-15 février 1969), Ministère de l'Education, Québec, 1969.

CAMPBELL, Michel-M., "Rendre le mythe à la culture et à la religion" dans Etudes pastorales '72, Librairie de l'Université de Montréal, pp. 82-105.

CAMPBELL, Michel-M., "Religiologie, sciences religieuses et praxéologie" dans Etudes pastorales '73, Librairie de l'Université de Montréal, pp. 71-137.

ELIADE, Mircea, Mythes, rêves et mystères, Idées, Gallimard, Paris, 1957.

ELIADE, Mircea, Le sacré et le profane, Idées, Gallimard, Paris, 1967.

ELIADE, Mircea, Aspects du mythe, Idées, Gallimard, Paris, 1968.

ELIADE, Mircea, Occultisme, sorcellerie et modes culturelles, Les essais, Gallimard, Paris, 1978.

KISHIMOTO, Hideo, "Religiology" dans Numen, XIV, Mars 1967, pp. 81-86.

MESLIN, Michel, Pour une science des religions, Seuil, Paris, 1973.

MESSNER, Francis, Théologie ou religiologie, Strasbourg, Cardic, 1978.

PLEMMER, Reinhard, "Religionwissenschaft or Religiologie?" dans Numen, XIX, 1972.

c) *Sur ces instruments de mesure*

BERTHIAUME, François et LAMOUREUX, Andrée, Initiation à la recherche en psychologie, HRW Ltée, Montréal, 1981.

CHABOT, Marie et NGUYEN, Hoa, Questionnaires d'évaluation préparés par les services de perfectionnement pédagogique (1970-1971 et 1971-1972), collège Lionel-Groulx.

GAGNÉ, François, Questionnaire PERPI supérieur, INRS, Presses de l'Université du Québec, Montréal, 1976.

SAINT-ARNAUD, Yves, Les petits groupes, participation et communication, Presses de l'Université de Montréal et Editions du C.I.M., Montréal, 1978.

d) *Divers*

XXXXX, Cahiers de l'enseignement collégial 1980-1981, 2: Description des cours, Gouvernement du Québec, 1980.

XXXXX, Cahiers de l'enseignement collégial 1983-1986, 2: Description des cours, Gouvernement du Québec, 1983.

COMITÉ CATHOLIQUE, Recommandations au sujet de l'éducation religieuse au collégial, Gouvernement du Québec, Mai 1983.

Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9270408
Centre d'intérêt : 720

Séguin, Pierre

Religiologie et cinéma : élaboration, expérimentation et évaluation d'une grille religiologique pour l'enseignement du phénomène religieux au collégial / Pierre Séguin -- Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne, [1984?].

1 portefeuille (2 v. (149, 94 p.) ; 30 cm

Titre du portefeuille. Code : 99-8051. Bibliogr. à la fin des pties. Dépouillement : v. 1 Rapport de recherche -- v. 2 Grille de lecture

ISBN 2-550-07394-0

Vedette(s)-secondaire(s) : Collège de Bois-de-Boulogne

Descripteur(s) : Religion • Enseignement religieux • Cinéma • Film • Instrument d'analyse • Evaluation du matériel didactique • Questionnaire • Collégial (Ordre d'enseignement)

La présente recherche propose une grille "religiologique" adaptée à l'objet cinématographique pour fins d'expérimentation à l'intérieur d'un cours régulier de sciences de la religion "L'homme et ses mythes" (370-121-82). La grille de lecture définit, pour des ateliers, une démarche rigoureuse en plusieurs étapes. D'abord une étape d'assimilation et de compréhension du film selon sa logique interne, afin d'éviter tout jugement de valeur hâtif et de neutraliser les préjugés sur le genre ou le contenu du film. Puis les étudiants sont invités à explorer la richesse symbolique de l'image, à reconstituer la cohérence de la sacralité propre au film à l'étude et enfin de dégager le noyau mythique du film. L'expérimentation a révélé que le cadre d'apprentissage déterminé par la grille de lecture a permis de développer chez les étudiants des habiletés herméneutiques. D'autre part des problèmes techniques ont empêché de vérifier la réalisation de certains objectifs cognitifs. Des questionnaires d'aptitudes à réaliser une lecture religiologique d'un film, d'évaluation du travail en groupe et en atelier et d'évaluation de l'instrument didactique utilisé sont présentés en annexe. La grille de lecture est jointe au document.

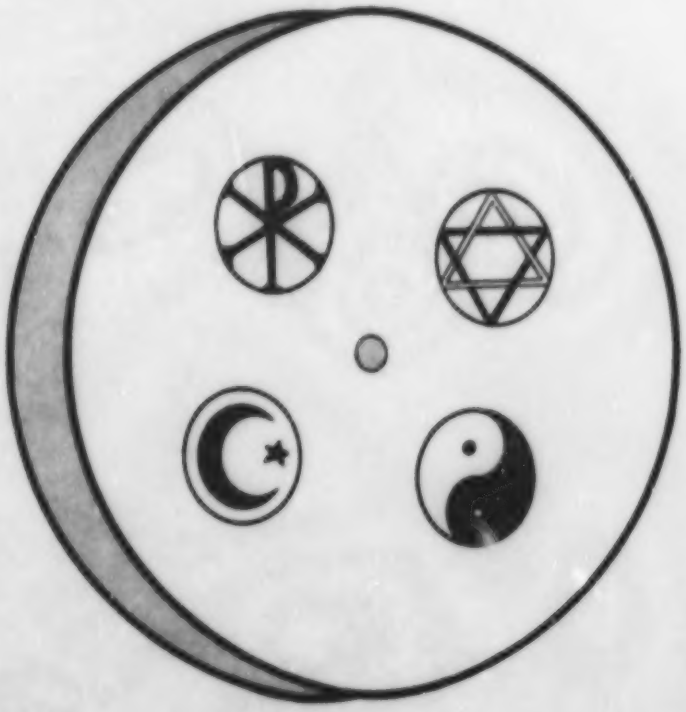
Type de document :

D-9c5

9270408-B

Élaboration, expérimentation et évaluation d'une grille religiologique pour l'enseignement du phénomène religieux au collégial.

2. Grille de lecture



Pierre Séguin

99-8051

Collège de Bois-de-Boulogne

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du programme de subventions à l'innovation pédagogique.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires
de ce rapport de recherche auprès de la Direction
générale ou de la Direction des Services pédagogiques
du Collège, ou en s'adressant au:

Ministère de l'Éducation
Service de la recherche et du développement
Édifice "G" — 19e étage
1035, rue de la Chevrotière
Québec G1R 5A5

Tél.: (418) 643-6671

SOMMAIRE

Règles d'interprétation..... p. 6

Grille d'analyse..... p. 7
Mode d'emploi..... p. 7
Un jeu de 30 fiches..... p. 9

Grille du symbole..... p. 69
Mode d'emploi..... p. 69

Grille du sacré..... p. 73
Mode d'emploi..... p. 73

Grille du mythe..... p. 81
Mode d'emploi..... p. 81

Bibliographie..... p. 91

Règles générales d'interprétation

- D'abord chercher à comprendre le film selon sa propre logique.
- Dans un film tout a un sens; le moindre détail reflète, à sa façon, le sens général de l'œuvre.
- Il ne s'agit pas de se demander ce que l'auteur, le scénariste ou l'équipe technique a voulu dire, mais ce que disent effectivement les images.
- Faire une lecture d'un film, c'est en quelque sorte le réinventer.
- Toute œuvre est plurielle. Elle peut faire l'objet de plusieurs lectures différentes.
- Toutes les interprétations ne sont pas équivalentes. Une bonne interprétation respecte l'originalité d'une œuvre et en intègre tous les éléments.

Règles pour une interprétation religiologique

- Le religiologue considère le film en tant que récit ou texte, et à titre d'événement dramatique.
- Faire une lecture religiologique d'un film c'est considérer une projection cinématographique comme l'équivalent moderne d'un acte liturgique, c'est-à-dire comme la réactualisation du drame proposé par une suite donnée d'images.
- Faire une lecture religiologique d'un film c'est reconstituer la dramatique de valeur ou l'expérience religieuse du spectateur qui participe à l'action cinématographique, s'identifie aux personnages et aux valeurs qu'ils véhiculent.
- Faire une lecture religiologique d'un film c'est traduire ce film sous forme d'un discours religieux dont les personnages sont les prophètes ou les martyrs, dont les spectateurs sont les adeptes pour au moins la durée d'une projection.

GRILLE D'ANALYSE

Mode d'emploi

- Utiliser une fiche par séquence*
- Noter le titre et le numéro de la séquence
- Noter les mots, expressions ou phrases-clés qui sont utilisés par le narrateur (si c'est le cas), dans les dialogues ou encore dans le texte qui apparaît sur l'écran. Il ne s'agit pas de tout écrire, mais d'être attentif à la phrase porteuse de sens
- Porter attention à la bande sonore; noter les musiques et les bruits
- Sans faire l'inventaire exhaustif du décor, noter les couleurs ou les teintes dominantes, l'objet ou les objets qui prennent une certaine importance, le cadre naturel (montagne, eau, soleil, etc.) ou artificiel (dimensions de la pièce, clarté, ouvertures, etc.), etc.
- Porter attention à l'action qui se déroule sur l'écran. Noter (1) qui agit, (2) le geste posé et (3) les conséquences de ce geste. Évidemment le même personnage peut poser plusieurs gestes dans la même séquence ou plusieurs personnages peuvent contribuer à une même action
- Enfin, à l'intérieur d'une séquence, il peut y avoir un détail qui apparaît sans raison, voire incompréhensible. Il faut noter cette interrogation quitte à élucider l'énigme plus tard.

*Séquence : suite de plans (ou prises de vue) constituant un tout sous le rapport d'une action dramatique déterminée.

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrase-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrase-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrase-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrase-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

Bande sonore : musiques et bruits

Éléments significatifs du décor

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrase-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrase-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE Titre : _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE *Titre :* _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

_____

_____

_____

_____

SÉQUENCE Titre : _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

SÉQUENCE **Titre :** _____

Numéro : _____

Résumé : _____

_____

_____

_____

_____

Narration, dialogue, texte : phrases-clé

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bande sonore : musiques et bruits

_____

_____

_____

_____

_____

Éléments significatifs du décor

_____

_____

_____

_____

_____

PERSONNAGES	ACTIONS	CONSÉQUENCES

Interrogations à propos d'une parole, d'un geste, d'un détail de mise en scène

GRILLE DU SYMBOLE

Mode d'emploi

(1) Choisir un élément du film (couleur, objet naturel ou culturel, lieu, etc.) et explorer les diverses significations qu'il prend dans le film.

(2) Étudier les significations que cet élément du film peut prendre en d'autres contextes ou d'autres cultures.

On suggère fortement l'utilisation du *Dictionnaire des symboles* de Chevalier et Gheerbrant.

(3) Comment ces autres significations peuvent-elles enrichir votre compréhension du film?

Symbole étudié : _____

Significations dans le film

Significations externes de ce symbole

Peut-on relier ces significations nouvelles au film?

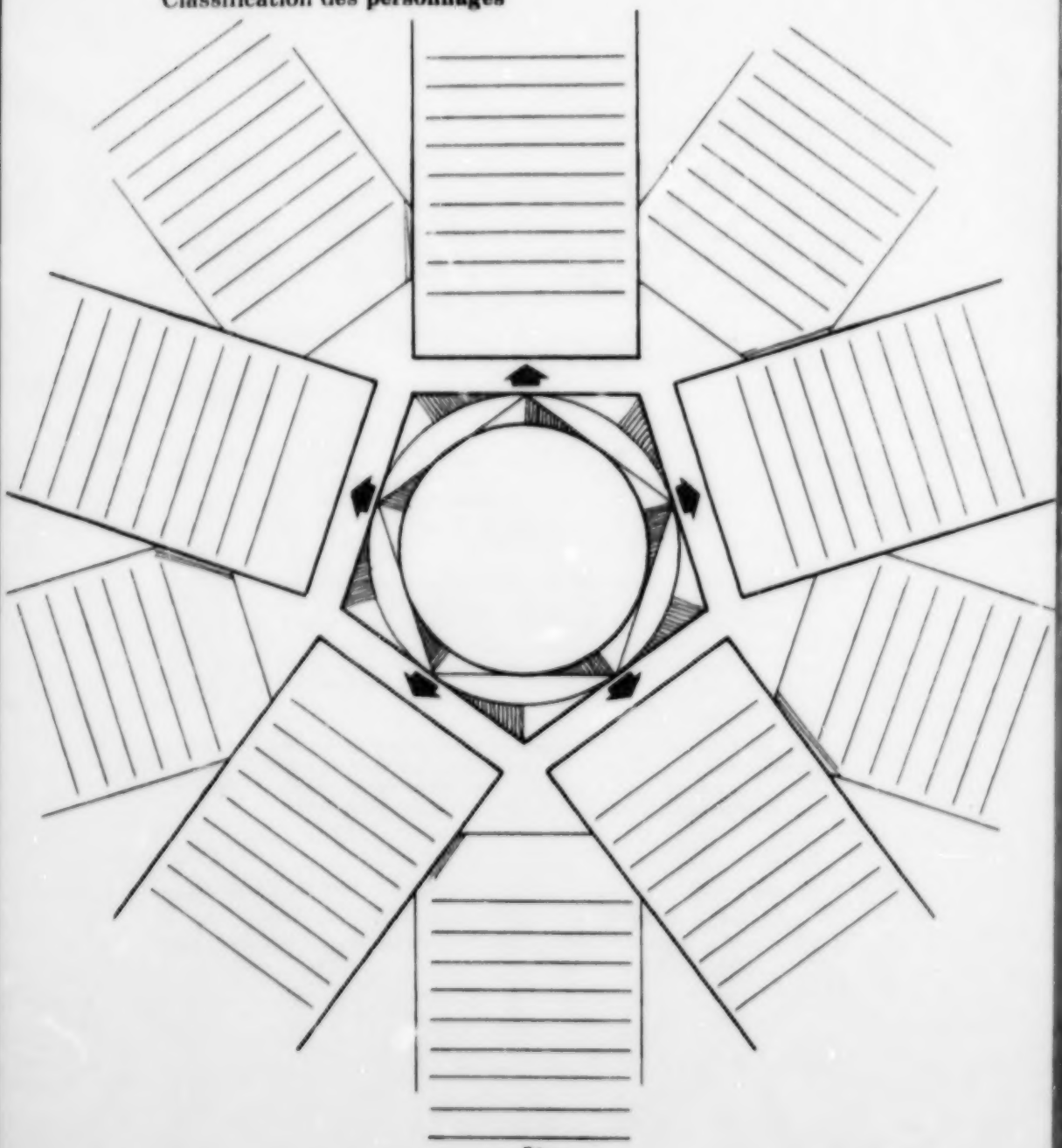
GRILLE DU SACRÉ

Mode d'emploi

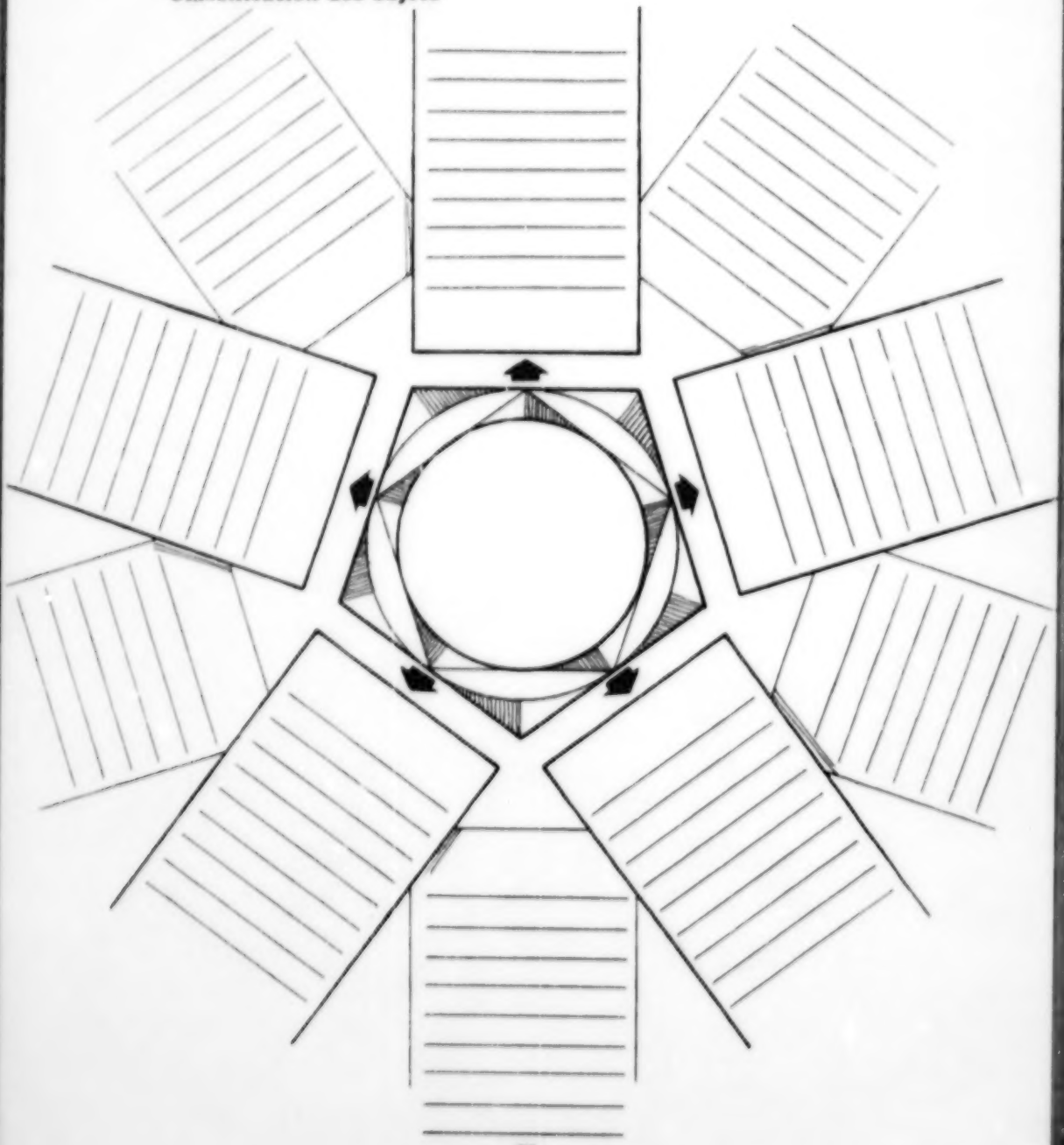
Toujours en considérant la projection cinématographique comme l'équivalent d'un acte liturgique, il s'agit d'établir un relevé de l'importance relative que le spectateur sera porté à reconnaître aux personnages, objets, lieux et séquences du film, selon les péripéties diverses de l'action dramatique.

- Classer par ordre d'importance (hiérarchie) les personnages, les objets, les lieux et les séquences du film
- Placer au centre de la grille le nom du personnage (de l'objet, du lieu ou de la séquence) le plus important.
- Puis, placer les autres personnages (objets, lieux ou séquences) selon leur importance relative dans le film. Plus un personnage (objet, lieu ou séquence) est important, plus il se retrouve près du centre. Inversement si un personnage (objet, lieu ou séquence) joue un rôle nettement secondaire, on le placera à une extrémité de la fiche.
- Il faudrait aussi que la position de chacun des personnages (objets, lieux ou séquences) sur la fiche traduise son appartenance à un groupe, une famille ou une catégorie de personnages (objets, lieux ou séquences). Une catégorie ou famille pourrait occuper un rectangle. Ainsi, à l'intérieur d'un rectangle, le personnage (objet, lieu ou séquence) le plus près du centre devrait être le plus important du groupe, de la famille ou de la catégorie, défini pour ce rectangle.
- On peut diviser l'espace sur la fiche en s'établissant des conventions claires de classification. À titre d'exemple : ce qui est en haut peut représenter les forces supérieures qui agissent sur le héros; ce qui est en bas, ce sur quoi agit le héros; à gauche, les ennemis; à droite, les alliés; etc.
- En ce qui concerne la classification des séquences du film, rédiger un texte :
  (1) pour justifier le choix de la séquence la plus importante
  (2) pour expliciter les relations établies entre les séquences les plus importantes du film.

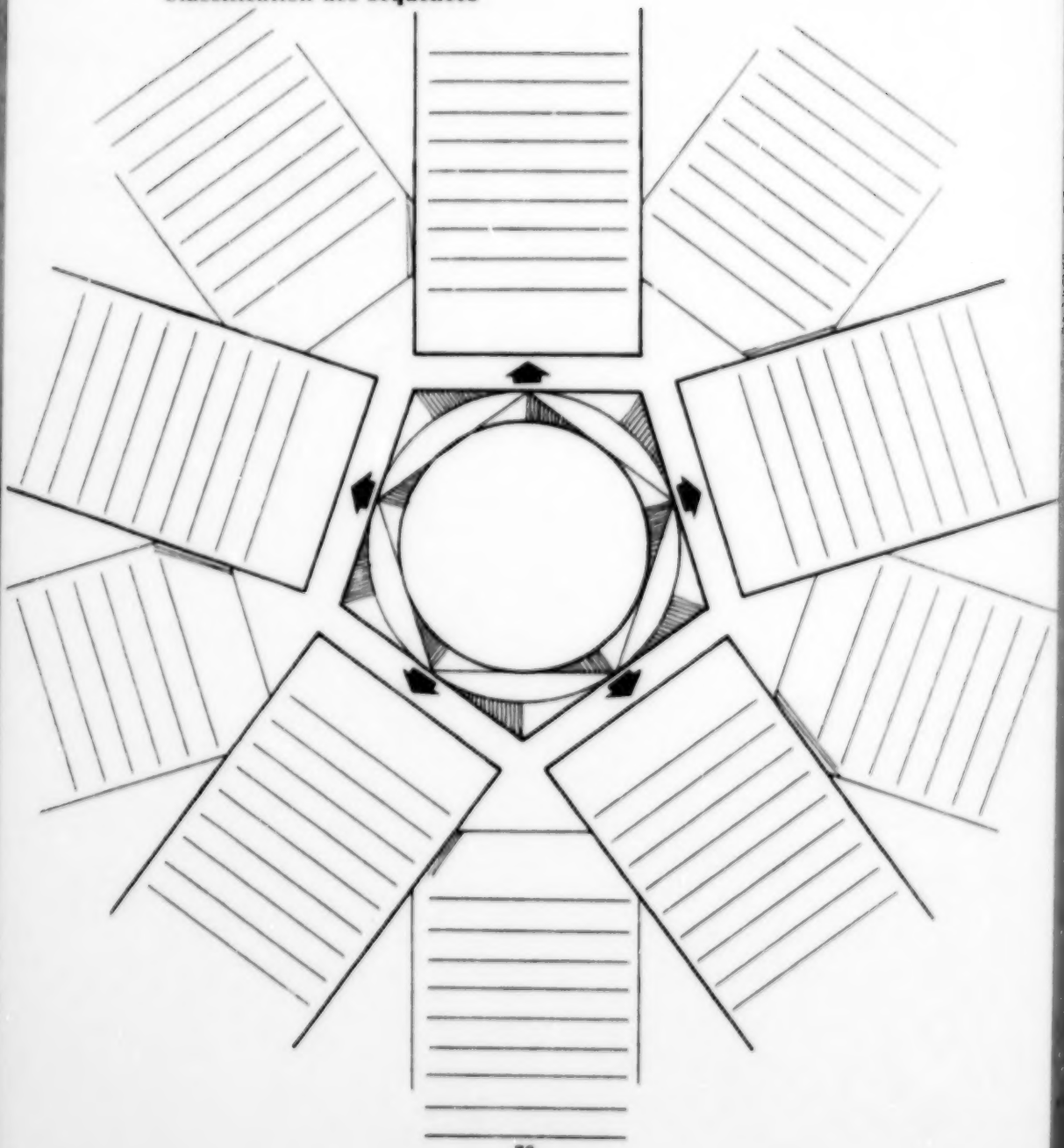
Classification des **personnages**



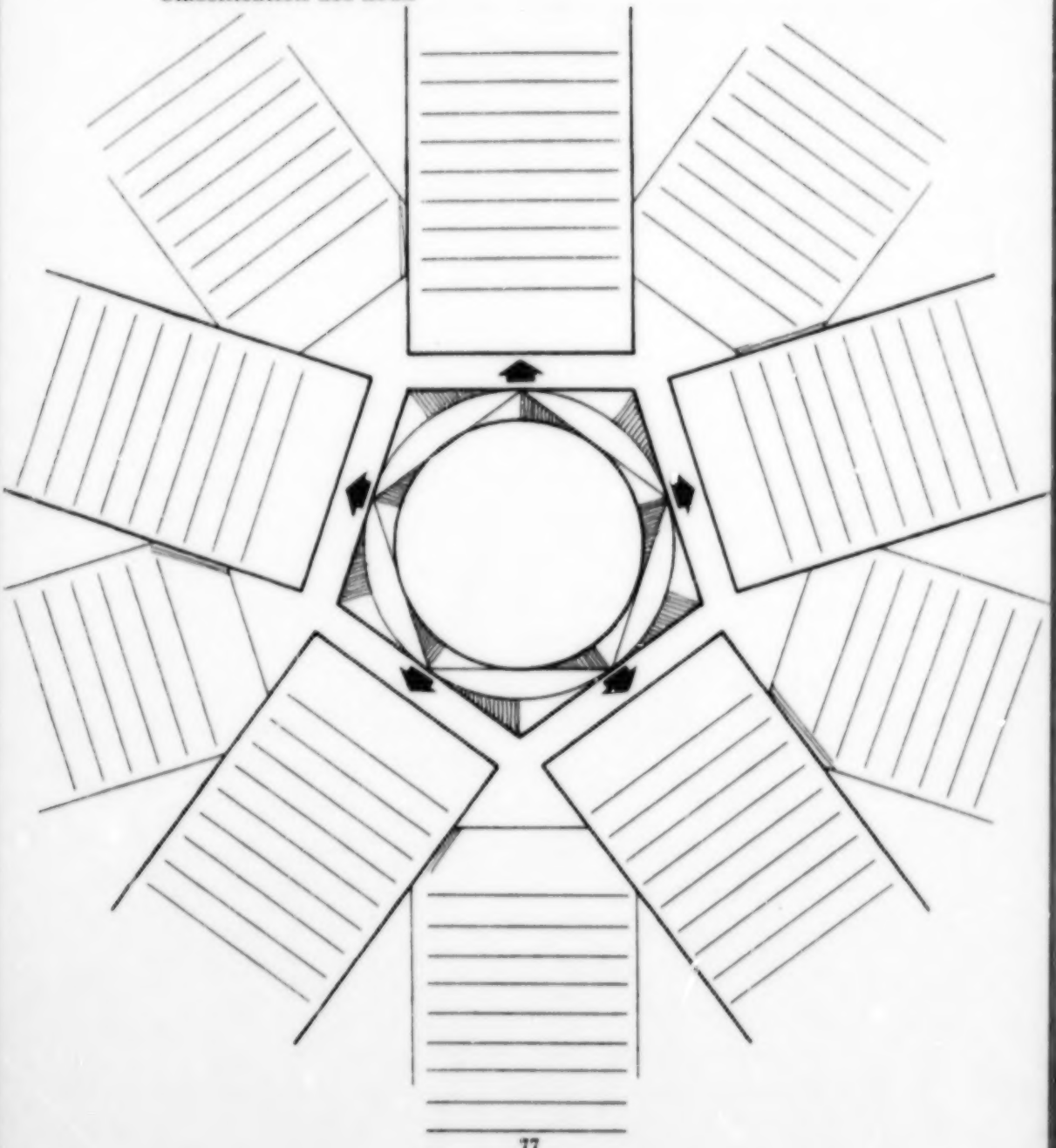
Classification des objets



Classification des **séquences**



Classification des lieux



Justification du choix de la séquence «centrale»

Explication des relations entre les séquences les plus importantes

GRILLE DU MYTHE — Mode d'emploi

À la suite des diverses classifications (personnages, objets, lieux, séquences) réalisées lors de la grille précédente, il s'agit maintenant d'observer la trame ou la texture du récit.

On peut considérer le film dans son ensemble comme un récit mythique, comme un récit exemplaire réactualisé dans la pénombre de la salle de cinéma. Cependant, l'objectif de la grille est de pénétrer jusqu'au cœur ou à l'essentiel du récit. En se focalisant sur les constantes du film, c'est l'originalité du récit filmique et mythique que l'on cherche à atteindre.

Quel est l'élément dramatique, l'expression, le détail de mise en scène, le type de relation entre personnages, etc., qui demeure constant tout au long du film, qui ne varie pas d'une séquence à l'autre?

Cet élément constant ou cet élément invariant n'est pas un thème traité dans une ou quelques scènes, mais le leitmotiv sans cesse repris d'une séquence à l'autre. Ce n'est pas non plus un épisode ou un moment du récit, mais une particularité du récit que l'on retrouve dans tous les épisodes.

L'invariant du film c'est ce dont parle le film du début à la fin, de la séquence la plus importante à la séquence la plus accessoire.

L'invariant du film, le motif constant, l'élément dramatique sans cesse proposé au spectateur, c'est le noyau mythique du film.

(1) D'abord rechercher l'«invariant» du film, en «testant» plusieurs éléments dramatiques différents pour en explorer la richesse respective et la présence plus ou moins constante dans le film.

Puis choisir l'élément ou le motif dramatique jugé le plus constant.

(2) Exposer et développer l'élément dramatique le plus constant comme étant «l'invariant» ou le noyau mythique du film.

Montrer les différents aspects sous lesquels il se déploie dans le film, en convainquant le lecteur du bien fondé de son choix.

(3) Comment cet aspect essentiel du mythe est-il vécu par les différents personnages du film?

Certains peuvent le vivre intégralement et sont des modèles (des saints) proposés par le film, d'autres le vivent partiellement, d'autres encore semblent vivre exactement le contraire: ils sont les exceptions qui confirment la règle donnée par le film.

Pour présenter un bon éventail des attitudes face au «mythe», étudier le comportement de quatre (4) personnages du film.

(4) À partir de la bibliographie (voir page 91), rechercher des textes (un chapitre, quelques paragraphes) appartenant à des univers religieux différents du film et traitant, à leur façon, de cet aspect essentiel du mythe du film.

Il faudrait que ces textes relèvent d'une tradition explicitement religieuse et non pas d'un commentaire strictement psychologique, anthropologique ou historique.

(5) Comparer le noyau mythique du film à ce (ou ces) texte(s).

(6) Enfin tenter d'évaluer l'impact du film sur les valeurs du (ou des) auteur(s) de cette lecture du film.

(i) Proposer des éléments dramatiques (expressions, relations, motifs, etc.) qui englobent le plus de séquences possible.

Élément (1) _____

_____

Les images ou séquences que cet élément recouvre

_____

_____

_____

_____

_____

Les images ou séquences que cet élément ne recouvre pas

_____

_____

_____

Élément (2) _____

_____

Les images ou séquences que cet élément recouvre

_____

_____

_____

_____

_____

Les images ou séquences que cet élément ne recouvre pas

_____

_____

_____

Élément (3) _____

_____

Les images ou séquences que cet élément recouvre

_____

_____

_____

_____

_____

Les images ou séquences que cet élément ne recouvre pas

_____

_____

_____

Élément (4) _____

_____

Les images ou séquences que cet élément recouvre

_____

_____

_____

_____

_____

Les images ou séquences que cet élément ne recouvre pas

_____

_____

_____

Quel est l'élément dramatique le plus englobant ou quel est l'élément qui englobe tout?

_____

_____

(2) Le noyau mythique du film : exposé et démonstration

(3) Comment ______________ [illegible]

Comment ______________ [illegible]

Comment ______________ vit-il (ou elle) le [illegible]?

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

Comment ______________ vit-il (ou elle) le [illegible]?

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

(4) Textes de référence (joindre une photocopie)

Texte I : Auteur : _____

Titre : _____

Éditeur : _____

Ville : _____ Date : _____

Pages : _____

Texte II : Auteur : _____

Titre : _____

Éditeur : _____

Ville : _____ Date : _____

Pages : _____

Texte III : Auteur : _____

Titre : _____

Éditeur : _____

Ville : _____ Date : _____

Pages : _____

Texte IV : Auteur : _____

Titre : _____

Éditeur : _____

Ville : _____ Date : _____

Pages : _____

Texte V : Auteur : _____

Titre : _____

Éditeur : _____

Ville : _____ Date : _____

Pages : _____

(5) Comparaison entre le (ou les) texte(s) et le moyen mythique du film

[illegible] Le film, tel que je (ou nous) le lisions, rejoint-il des valeurs importantes pour moi (ou nous)?

Le film, tel que je (ou nous) le lisions, m'(ou nous) invite-t-il à changer quelque chose en moi (ou nous) ou dans la société?

BIBLIOGRAPHIE

(La lecture exhaustive d'aucun des titres suivants n'est essentielle à ce travail d'interprétation. Ce sont des instruments de consultation rapide. Il faut se référer aux tables des matières et aux index pour découvrir les passages utiles.)

I. Les Livres sacrés

La Bhagavad Gîtâ, «Sagesses», Point, Seuil, Paris 1977

La Bible, éditions diverses

Le Bardo Thodol, le livre des morts tibétain, Maisonneuve, Paris, 1979

Le Coran, éditions diverses

Le Livre de Mormon, L'Église de Jésus-Christ des Saints des derniers jours, Paris, 1965.

Le Yi King, le livre des transformations, Librairie de Médicis, Paris 1976

II. Les outils (pour s'y retrouver dans certains livres sacrés)

Dictionnaire encyclopédique de la Bible, Brepols, Paris, 1960

JOMIER, Jacques,
Les grands thèmes du Coran, Le Centurion, Paris, 1978

LÉON-DUFOUR, Xavier,
Dictionnaire du Nouveau Testament, Seuil, Paris, 1975

PASSELECQ, G. et al,
Table pastorale de la Bible, Lethielleux, Paris, 1974

III. Les recueils

Hymnes spéculatifs du Véda, «Connaissance de l'Orient», Gallimard, Paris, 1979

Le Bouddhisme, «Le trésor spirituel de l'humanité», Fayard, Paris, 1977

NOLA, Alfonso-M. di,
Le livre d'or de la prière de tous les peuples et de tous les temps, Marabout-Université, Verviers, 1967

IV. Dictionnaires et encyclopédies

Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine, Seghers, Paris, 1962

Encyclopédie des mystiques orientales, Robert Laffont, Paris, 1975

Les hommes et leurs dieux, Larousse, Paris, 1981

Les religions, «Les dictionnaires du savoir moderne», CEPL, Paris, 1972

Mythologies classiques, Larousse, Paris, 1974

Mythologie : encyclopédie illustrée, Atlas, Paris, 1980

BREKILIEN, Yann,
La mythologie celtique, Marabout, 1983

CHEVALIER, Jean et al,
Dictionnaire des symboles, Seghers, Paris, 1974

GRANT, Michael,
Dictionnaire de la mythologie (grecque et romaine), Seghers, Paris, 1975

GRIMAL, Pierre,
Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine, P.U.F., Paris, 1958

IONS, Véronica,
Mythologie égyptienne, O.D.E.G.E., Paris, 1969

IONS, Véronica,
Mythologie indienne, O.D.E.G.E., Paris, 1967
LAVEDAN, Pierre,
Dictionnaire illustré de la mythologie et des antiquités grecques et romaines, Hachette, Paris, 1952
MIRABAIL, Michel,
Dictionnaire de l'ésotérisme, Marabout, 1982
PARRINDER, Geoffrey,
Mythologies africaines, O.D.E.G.E., Paris, 1967
PIKE, Edgar Royston,
Dictionnaire des religions, P.U.F., Paris, 1954
POIGNANT, Roslyn,
Mythologie océannienne, O.D.E.G.E., Paris, 1968
POUPARD, Paul,
Dictionnaire des religions, P.U.F., Paris, 1984
THIOLLIER, Marguerite-M.,
Dictionnaire des religions, Le sycomore, Paris, 1966

V. Études sur la mythologie et le symbolisme

BACHELARD, Gaston,
La flamme d'une chandelle, P.U.F., Paris, 1961
BACHELARD, Gaston,
L'intuition de l'instant, Gonthier, Paris, 1971
BACHELARD, Gaston,
La poétique de la rêverie, P.U.F., Paris, 1961
BACHELARD, Gaston,
La poétique de l'espace, P.U.F., Paris, 1961
BACHELARD, Gaston,
La psychanalyse du feu, Gallimard, Paris, 1949
BANCROFT, Anne,
Zen, l'expérience directe de la réalité, Seuil, Paris, 1977
BEIGBEDER, Olivier,
La symbolique, «Que sais-je? (749)», P.U.F., Paris, 1961
CAZENEUVE, Jean,
Les mythologies à travers le monde, Hachette, Paris 1236
CAZENEUVE, Jean,
Sociologie du rite : tabou, magie, sacré, P.U.F., Paris, 1971
COOK, Roger,
L'arbre de vie, image du cosmos, Seuil, Paris, 1975
CORBIN, Henry,
En Islam iranien, vol. I : *Le shi'isme duodécimain* (1971), vol. II : *Sohrawardî et les platoniciens de Perse* (1971), vol. III : *Les fidèles d'amour. Shi'isme et soufisme* (1973), vol. IV : *L'école d'Ispahan, l'école Shaykhie, le douzième imâm* (1973), «Bibliothèque Idées», Gallimard, Paris
DUMÉZIL, Georges,
Mythe et épopée, vol. I : *L'idéologie des trois fonctions dans les épopées des peuples indo-européens* (1968), vol. II : *Types épiques indo-européens, le héros, le sorcier et le roi* (1971), vol. III : *Histoires romaines* (1978), «Bibliothèque Idées», Gallimard, Paris

ELIADE, Mircea,
Aspects du mythe, «Idées», Gallimard, Paris, 1981
ELIADE, Mircea,
Initiation, rites, sociétés secrètes, «Idées», Gallimard, Paris, 1959
ELIADE, Mircea,
Images et symboles, essais sur le symbolisme magico-religieux, «Tel», Gallimard, Paris, 1979
ELIADE, Mircea,
Le chamanisme et les techniques archaïques de l'extase, Payot, Paris, 1968
ELIADE, Mircea,
Mythes, rêves et mystères, «Idées», Gallimard, Paris, 1972
ELIADE, Mircea,
Traité d'histoire des religions, Payot, Paris, 1964
ELIADE, Mircea,
Le sacré et le profane, «Idées», Gallimard, Paris, 1965
ELIADE, Mircea,
Méphistophélès et l'androgyne, «Idées», Gallimard, Paris, 1962
FRAZER, James G.,
Le rameau d'or, Robert Laffont, Paris, 1981
FRAZER, James G.,
Mythes sur l'origine du feu, Payot, Paris, 1969
JUNG, Carl Gustav,
Psychologie et alchimie, Buchet Chastel, Paris, 1983
JUNG, Carl Gustav et al,
Introduction à l'essence de la mythologie, «Petite bibliothèque Payot (124)» Payot, Paris, 1968
JUNG, Carl Gustav,
Métamorphoses de l'âme et ses symboles, Georg, Genève, 1953
LÉVI-STRAUSS, Claude,
*Mythologiques * Le cru et le cuit*, Plon, Paris, 1964
LÉVI-STRAUSS, Claude,
*Mythologiques ** Du miel aux cendres*, Plon, Paris, 1967
LÉVI-STRAUSS, Claude,
*Mythologiques *** L'origine des manières de table*, Plon, Paris, 1968
LÉVI-STRAUSS, Claude,
*Mythologiques **** L'homme nu*, Plon, Paris, 1971
NATAF, Georges,
La symbolique des nombres dans l'inconscient, «Petite bibliothèque Payot (287)», Payot, Paris, 1976
RANK, Otto,
Le mythe de la naissance du héros suivi de La légende de Lohengrin, Payot, Paris, 1983
WION, Frida,
Les symboles de la Chine, Courrier du livre, Paris, 1970

VI. Histoire des religions

Histoire des religions, vol. I : *Les religions antiques, la formation des religions universelles et les religions de salut en Inde et en Extrême-Orient* (1970), vol. II : *La formation des religions universelles et des religions de salut dans le monde méditerranéen et le Proche-Orient, les religions constituées en Occident et leurs contre-courants*, (1972), vol. III : *Les religions constituées en Asie et leurs contre-courants, les religions chez les peuples sans tradition écrite, mouvements religieux nés de l'acculturation* (1976), «Encyclopédie de la Pléiade», Gallimard, Paris.

Histoire générale des religions, vol. I : *Introduction générale, les primitifs, l'Ancien Orient, les indo-européens*, vol. II : *La Crète et Mycènes, la Grèce, les étrusques, Rome*, vol. III : *Indo-iraniens, judaïsme, origines chrétiennes, christianismes orientaux*, vol. IV : *christianisme médiéval, réforme protestante, Islam, Extrême-Orient*, Librairie Aristide Quillet, Paris, 1948

BAREAU, André,

Les religions de l'Inde, III- Boudhisme, jaïnisme, religions archaïques, «Les religions de l'humanité», Payot, Paris, 1966.

ELIADE, Mircea,

Histoire des croyances et des idées religieuses, vol. 1 : *De l'âge de pierre aux mystères d'Eleusis* (1976), vol. 2 : *De Gautama Boudha au triomphe du christianisme* (1978), vol. 3 : *De Mahomet à l'âge des réformes* (1983), Payot, Paris

GONDA, Jan,

Les religions de l'Inde, I- Védisme et hindouisme ancien (1962), *II- L'hindouisme récent* (1965), Payot, Paris, 1962

MASPÉRO, Henri,

Le taoïsme et les religions chinoises, «Bibliothèque des histoires», Gallimard, Paris, 1977

MORENZ, Siegfried,

La religion égyptienne, essai d'interprétation, «Les religions de l'humanité», Paris, 1962

VII. Collection «Sources orientales»

La naissance du monde, Seuil, Paris, 1959

Les songes et leur interprétation, Seuil, Paris, 1959

Les pèlerinages, Seuil, Paris, 1960

Le jugement des morts, Seuil, Paris, 1961

La lune, mythes et rites, Seuil, Paris, 1962

Le monde du sorcier, Seuil, Paris, 1966

Génies, anges et démons, Seuil, Paris, 1971